

ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Fred Berger, Flavia Guerrini
Birgit Bütow, Helmut Fennes
Karin Lauermann, Stephan Sting
Natalia Wächter (Hrsg.)



Jugend – Lebenswelt – Bildung

Perspektiven für die
Jugendforschung in Österreich

Jugend – Lebenswelt – Bildung

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion
Sozialpädagogik

herausgeben von

Sara-Friederike Blumenthal, Alpen-Adria-
Universität Klagenfurt

Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt

Karin Lauermann, Bundesinstitut für
Sozialpädagogik Baden

Eberhard Raithelhuber, Paris-Lodron-
Universität Salzburg

Band 8

Fred Berger
Flavia Guerrini
Birgit Bütow
Helmut Fennes
Karin Lauermann
Stephan Sting
Natalia Wächter (Hrsg.)

Jugend – Lebenswelt – Bildung

Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742354>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2354-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1749-1 (eBook)
DOI 10.3224/84742354

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Pexels auf pixabay.com/BfÖ Universität Innsbruck
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

Flavia Guerrini und Fred Berger
Jugend – Lebenswelt – Bildung: Einführung.....9

Geschichte der Jugendforschung und sozialhistorischer Wandel im Aufwachsen

Josef Scheipl
Jugendforschung in Österreich: Historische Schwerpunkte – ausgewählte aktuelle Bezugnahmen.....21

Manuela du Bois-Reymond
Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene. Auf dem Weg in eine europäische Lebens- und Lernlandschaft.....51

Konzeptionelle und methodische Beiträge

Burkhard Gniewosz
Forschen mit Zahlen. Quantitative Methoden in der Jugendforschung.....75

Dagmar Hoffmann
Beobachten, erfragen und erzählen lassen – Qualitative Methoden der Jugendforschung.....87

Johannes Huber
Kindheit und/oder Jugend? Explorative Suchbewegungen an einer sozialwissenschaftlichen Demarkationslinie.....103

Jugendliche Lebenswelten und Entwicklung im Jugendalter

Julia Lipkina

Identitätsentwicklung Jugendlicher in schulischen und außerschulischen Kontexten..... 119

Wolfgang Gaiser und Johann de Rijke

Politische Orientierungen und Partizipation junger Menschen in Europa – Empirische Ergebnisse und Thesen zu einem komplexen Thema..... 133

Manfred Zentner und Kathrin Gärtner

Fit und gesund – Gesundheits- und Körperbewusstsein junger Menschen.... 151

Ingrid Kromer, Christiane Atzmüller und Ulrike Zartler

Wegschauen oder helfen? Zivilcouragiertes Handeln unter Jugendlichen im Internet..... 167

Anna Maria Loffredo

Sichtbare Öffentlichkeit. Ästhetische Praxen der Participatory Culture als Forschungsdesiderat in der österreichischen Jugendforschung..... 181

Doris Lindner

Wertorientierungen und Akzeptanz von Religion und religiöser Diversität bei Jugendlichen. Befunde einer empirischen Schulfallstudie..... 197

Spezifische Lebenssituationen von Jugendlichen

Sonja Preissing

Translokale Perspektiven auf Jugend zwischen Ausgrenzung, Stigmatisierung und Rauman eignung..... 213

Ingrid Paus-Hasebrink, Jasmin Kulterer, Andreas Oberlinner und Philip Sinner

Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender – Blick in eine Langzeitstudie (2005 bis 2017)..... 229

Rahel More

Sexualität ja, Kinder nein? Virtuelle Verhandlungen sexueller Selbstbestimmung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten..... 249

Karina Fernandez
Jugendliche Straßenkarrieren in Österreich.....263

Ines Findenig und Sabine Klinger
Jugendforschung im Kontext Flucht – Methodische Reflexionen.....277

Übergänge in Studium, Beruf und Arbeit

Barbara Glinsner
Zwischen Street-Level Bureaucrats und SeelsorgerInnen: Die Interaktionsarbeit mit jugendlichen „KundInnen“ von BeraterInnen am Wiener AMS für Jugendliche.....293

Thomas Lankmayer und Sandra Rigler
Psychische Beeinträchtigung und Arbeitsmarktintegration bei Jugendlichen.....311

Matthias Huber und Veronika Maricic
Jugend und Emotion. Zur emotionalen Lebenswirklichkeit von Jugendlichen am Übergang.....327

Jugendarbeit und Jugendhilfe

Flavia Guerrini und Nora Bischoff
Die Hervorbringung des jugendlichen Zöglings. Akten als Arenen der Wissensproduktion und Aushandlung von Subjektpositionen.....347

Ulrich Leitner
„Warum müssen immer die Kinder für etwas büßen, was sie nicht getan haben?“ Über Transgenerationalität in der Heimgeschichte und die Bedeutung der historischen Perspektive für die Familien- und Jugendforschung.....365

Manuel Theile
Soziale Netzwerke von Jugendlichen in der Heimerziehung. Forschungsdiskurse und -desiderate.....377

Magdalena Habringer
Aufsuchende Elternarbeit während der Fremdunterbringung von Kindern
und Jugendlichen.....391

Eva Grigori
„Jugend an die Macht“? Über aktuelle Zugriffsversuche der extremen
Rechten auf die Jugendarbeit und offene Flanken gegenwärtiger Praxis.....403

Entwicklungsbedarf und Perspektiven für Jugendforschung in Österreich

Helmut Fennes und Peter Hofmann
Stand und Entwicklungsbedarf der Jugendforschung in Österreich.....423

Natalia Wächter und Birgit Bütow
Perspektiven für Jugendforschung und Jugendpolitik in Österreich.....433

Verzeichnis der AutorInnen und HerausgeberInnen.....457

Jugend – Lebenswelt – Bildung: Einführung

Flavia Guerrini und Fred Berger

Die Jugendforschung hat im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition. Gelegentlich werden ihre Ursprünge bereits im 18. Jahrhundert verortet und der von Jean-Jaques Rousseau verfasste Erziehungsroman „Émile ou De l'éducation“ (1862) als einer ihrer Ausgangspunkte gesehen (Schippiling/Krüger/Grunert 2018: 1477). Wenngleich es sich bei Rousseaus Schrift nicht um eine empirisch gegründete Studie handelt, so bilden seine Ausführungen eine Grundlage für die Idee der Jugend als eigene Lebensphase und als soziales Moratorium. Schon ein cursorischer Blick in die Geschichte verdeutlicht, dass diese Vorstellung eines Moratoriums aufgrund der Verweigerung von Bildungsmöglichkeiten für Mädchen lange Zeit keineswegs in einem gleichen Ausmaß vorgesehen war wie für Burschen. Und bei Jugendlichen, die nicht der bis ins 20. Jahrhundert vergleichsweise kleinen Gesellschaftsschicht des (Bildungs-)Bürgertums angehörten, entsprach diese Vorstellung oft kaum oder gar nicht deren Lebensrealitäten und -notwendigkeiten.

Im ausgehenden 19. Jahrhundert kam der Lebensphase Jugend eine neue und verstärkte Aufmerksamkeit zu, die wissenschaftliche Erforschung jugendlicher Lebenswelten setzte in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ein. Ausgehend von der Wahrnehmung erstarkender Jugendbewegungen und Jugendkulturen einerseits sowie der zunehmend prekären Lage der Jugendlichen aus den unteren Gesellschaftsschichten andererseits interessierten sich Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen für die Lebenslagen von Jugendlichen. Auch aus Österreich stammten wesentliche Beiträge zu diesem sich neu konstituierenden Forschungsfeld, beispielsweise von Siegfried Bernfeld oder Charlotte Bühler (vgl. dazu den Beitrag von Scheipl in diesem Band).

Trotz dieser langen Geschichte wird auch gegenwärtig noch von einer ungenügenden Institutionalisierung und geringen Etablierung der Jugendforschung im deutschsprachigen Raum ausgegangen (Schippiling/Krüger/Grunert 2018: 1481). In Österreich zeichnet sich die Jugendforschung sowohl historisch wie gegenwärtig durch ein vielfältiges und international anerkanntes Spektrum an Themen und Forschungsprojekten aus. Dennoch wird in der Fachdiskussion regelmäßig die Kritik geäußert, dass „die österreichische Jugendforschung nicht nur in der Forschungslandschaft marginal ist, sondern

auch als solche von der Politik wenig systematisch gefördert und gefordert wird, dass es viele Diskontinuitäten und Brüche gibt und v.a. dass man kaum von einer systematischen Jugendforschung sprechen kann, die regelmäßig und umfassend aktuelles Wissen über Jugendliche generiert“ (vgl. Wächter/Bütow in diesem Band).

Das gilt umso mehr seit der Schließung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (ÖIJ), das sich seit 1960 systematisch mit Jugendfragen befasste. Anstatt das 50-jährige Jubiläum begehen zu können, musste Ende 2009 aufgrund fehlender Finanzierungszusagen durch die öffentliche Hand die Schließung des Instituts beschlossen werden. Somit gibt es derzeit in Österreich keinen Ort, „an dem die vielfältigen Erkenntnisse zusammengetragen und für den öffentlichen bzw. fachpolitischen Diskurs aufbereitet werden könnten“ (Babic/Bütow/Katstaller, 2016: 152). Dies und die Heterogenität der Jugendforschung hinsichtlich der disziplinären Zugänge, der universitären wie außeruniversitären institutionellen Anbindungen sowie etwaiger politischer oder marktforschungsbezogener Interessen führt zu einer gewissen „Unübersichtlichkeit“ (ebd.) einer an und für sich reichhaltigen Forschungslandschaft: Dass die schon vor über 20 Jahren in Deutschland konstatierte „Konjunktur“ der Jugendforschung (Timmermann/Wessela, 1999: 7) auch in Österreich zu verzeichnen ist und bis in die Gegenwart anhält, verdeutlicht etwa die beeindruckende Anzahl an Institutionen und Einrichtungen, die in Österreich im Feld der Jugendforschung tätig sind (Babic/Bütow/Katstaller, 2016, 164).

Jugend gehört zu den „zentralen Bedingungen des Aufwachsens in modernen Gesellschaften“ (Andresen 2005: 9), sie ist gleichzeitig eine soziale Konstruktion und sozial wirklich: Jugend stellt „eine gesellschaftliche Realität dar, die in die Vorstellungswelten, in die sozialen Praktiken und in die gesellschaftlichen Institutionen eingeschrieben ist.“ (Gildemeister/Robert 2008: 108). Auseinandersetzung mit Jugendlichen respektive der Lebensphase Jugend scheinen nicht selten mit normativen Vorstellungen und spezifischen Problematisierungen verbunden zu werden. Jugend wird häufig als „krisenhafter“ Lebensabschnitt gesehen, traditionelle Vorstellungen der Jugendphase gehen von einer Abfolge zu bewältigender Entwicklungsschritte oder -aufgaben aus (Gildemeister/Robert 2008: 108) und auch dem Konzept des sozialen Moratoriums, das seit Ende der 1980er auch als „Bildungsmoratorium“ diskutiert wird (Zinnecker 1991), ist die normative Zielvorstellung eines „in die Gesellschaft integrierte[n], produktions- und reproduktionswillige[n] Erwachsene[n]“ (Andresen 2005: 10) als Ergebnis dieser Lebensphase inhärent. So wurde und wird Jugend bisweilen als „soziales Problem“ (vgl. Groenemeyer/Hoffmann 2014) diskutiert oder mit Gefährdungsdiskursen verbunden. Der wissenschaftliche, (jugend-)politische, mediale oder auch pädagogische Blick auf Jugendliche schwankt bisweilen zwischen Sorge, Kritik,

Neid und Idealisierung (Andresen 2005: 9) und ist nicht selten von Tendenzen der Homogenisierung geprägt, die sich oft nicht nur als unterkomplex, sondern insbesondere in ihren Prognosen regelmäßig als nicht besonders zutreffend herausstellen. „Wenn es eine Lebensphase verdient hätte, in vielen durchaus auch widersprüchlichen Facetten beschrieben zu werden, so wäre die Lebensphase Jugend.“ (Fischer 1999: 16) Ein Plädoyer, das ernst genommen werden will.

Von 16. bis 18. November 2017 fand an der Universität Innsbruck die interdisziplinäre Tagung „Jugend – Lebenswelt – Bildung. Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich“ statt. Ausgerichtet wurde die Tagung vom Institut für Erziehungswissenschaft und vom Forschungszentrum „Bildung – Generation – Lebenslauf“ der Universität Innsbruck in Kooperation mit den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Instituten der Universitäten von Graz, Klagenfurt und Salzburg sowie dem Bundesinstitut für Sozialpädagogik Baden, der Fachhochschule St. Pölten GmbH, dem Institut Sozialpädagogik Stams, dem SOS-Kinderdorf Österreich und der Sektion „Sozialpädagogik“ der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Ziel der Tagung war es, einige der im Feld der Jugendforschung häufig geäußerten Wünsche aufzunehmen: Forschung sichtbar zu machen, zu präsentieren und zu diskutieren, Forschung zu vernetzen – und zwar sowohl untereinander als auch mit Akteur*innen aus der Praxis und der Jugendpolitik –, und Perspektiven für die Jugendforschung sowie für die Zusammenarbeit von Forschung, Praxis und Politik in Österreich zu entwickeln. Im Fokus der Tagung standen das Aufwachsen, die Entwicklung, die Sozialisation, die Erziehung, das Lernen und die Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in verschiedenen Kontexten sowie die Lebensbewältigung und die Übergänge im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Dementsprechend breit wurde im Call for Papers dazu eingeladen, Beiträge zu den Themen Jugend und Sozialisation, Bildung, Übergänge in Arbeit und Beruf, Partizipation in Gesellschaft, Politik und Ehrenamt, Sexualität(en), Partnerschaft(en), Werte, Gesundheit, Inklusion, soziale Gerechtigkeit, Migration, Flucht, Delinquenz, zu den Feldern der Jugendarbeit und Jugendhilfe sowie zu methodischen und methodologischen Fragen der Jugendforschung einzureichen.

Sowohl die positiven und zahlreichen Reaktionen auf den Call for Papers als auch die Anzahl von über 350 Teilnehmer*innen an der Tagung übertrafen die Erwartungen des lokalen Organisationsteams. Es ist dem Engagement der insgesamt 18 Mitwirkenden in Organisationskomitee und Programmkommission, der Unterstützung von Kolleg*innen von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck und von zahlreichen student volunteers zu verdanken, dass die Tagung mit vier Keynote Vorträgen, insgesamt über 140 Beiträgen in 43 Sessions und Symposien, Posterpräsentatio-

nen, Open Space, Podiumsdiskussion sowie Rahmenprogramm reibungslos durchgeführt werden konnte und einhellig als Erfolg betrachtet wurde.

Der nun vorliegende Band versammelt eine Auswahl der Kongressbeiträge. Gegliedert in sieben Abschnitte möchte er dem Anliegen, sowohl die inhaltliche Vielfalt der österreichischen Forschungslandschaft darzustellen als auch interessante Perspektiven für die Weiterentwicklung und Zukunft der Jugendforschung in Österreich zu entfalten, gerecht werden.

Den Auftakt bildet der Abschnitt *Geschichte der Jugendforschung und sozialhistorischer Wandel im Aufwachsen* mit zwei auf Keynote-Lectures der Tagung basierenden Beiträgen. Im ersten Beitrag setzt sich *Josef Scheipl* mit der Geschichte der Jugendforschung in Österreich auseinander und arbeitet die thematischen Hauptstränge seit ihren Anfängen heraus. Der Autor verbindet dabei eine thematische mit einer personenbezogenen Darstellung: im Beitrag werden die Verdienste von Jugendforscher*innen in der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg in Erinnerung gerufen, unterschiedliche methodische Vorgehensweisen beschrieben, historisch wie gegenwärtig als bedeutsam erachtete Fragestellungen diskutiert sowie Anregungen aus den öffentlichen bzw. politischen Jugenddiskursen aufgenommen. Der Beitrag von *Manuela du Bois-Reymond* gibt Anregungen in Bezug auf zukünftige Herausforderungen, mit denen die österreichische wie die europäische Jugendforschung konfrontiert sein werden. Eine der zentralen Fragen wird dabei sein, welche Lebens- und Bildungschancen jungen Menschen eröffnet bzw. verschlossen werden. Wichtig ist eine historisch-soziologische Kontextualisierung der Befunde, denn nur so können Veränderungen, Dynamiken und Widersprüche angemessen interpretiert werden.

Darauf folgt ein Abschnitt mit drei *konzeptionellen und methodischen Beiträgen*. Die empirische Jugendforschung hat sich in ihrer mittlerweile über 100-jährigen Geschichte sowohl disziplinär als auch methodisch wie theoretisch weit ausdifferenziert und hat zum Ziel, Phänomene des Jugendalters über Untersuchungsmethoden, die sich auf die Beobachtung der Realität stützen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu erklären. Ein wesentlicher Teil der wissenschaftlichen Jugendforschung ist quantitativ ausgerichtet und hat zum Ziel, theoriegeleitete Annahmen zu testen, um zu verallgemeinerbaren Aussagen über das Forschungsfeld zu gelangen. *Burkhard Gniewosz* stellt in seinem Beitrag Anwendungsfelder, Vorgehensweisen und Bereiche der quantitativen Jugendforschung vor und sieht deren Relevanz neben der Wissenschaft auch etwa im Feld der Politikberatung. *Dagmar Hoffmann* widmet sich qualitativen Forschungszugängen, die auch im Feld der Jugendforschung von großer Bedeutung sind. Um die Lebenswelten Jugendlicher möglichst umfassend und vertieft zu erforschen sowie ihrer Komplexität gerecht zu werden, plädiert sie dafür, die methodischen Möglichkeiten auszuschöpfen und sie auch integrativ zu nutzen. Der dritte Beitrag dieses Abschnittes be-

fasst sich grundlegend mit der Bestimmung und Abgrenzung der Lebensphasen Kindheit und Jugend. *Johannes Huber* benennt seine Überlegungen als explorative Spurensuche entlang der Demarkationslinie zwischen Kindheit und Jugend und möchte mit seinem Beitrag zu einem dynamisch-wechselseitigen Verständnis der beiden Lebensphasen beitragen

Im dritten Teil zu *jugendlichen Lebenswelten und Entwicklung im Jugendalter* befassen sich insgesamt sechs Beiträge mit den unterschiedlichen für Jugendliche relevanten Kontexten des Lebens und der Bildung. Bildungsprozesse – in einem weiten Verständnis des Begriffs – können als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gefasst werden (vgl. Marotzki 1990). Dem entsprechend stellen die Beiträge dieses Abschnitts Fragen nach Identität, Lebensqualität, Gesundheit, Zivilcourage, nach Partizipation in Zivilgesellschaft, im öffentlichen wie politischen Leben und in den demokratischen Prozessen des Alltags, und sie zeigen, dass Jugendliche reflektierende Gestalter*innen ihrer Lebenswelt sind. Ausgehend von der mittlerweile weitgehend akzeptierten Annahme, dass sich Lern- und Bildungsprozesse nicht ausschließlich im Rahmen institutioneller Kontexte ereignen, befasst sich *Julia Lipkina* mit Prozessen der Identitätsentwicklung sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten. Auf der Grundlage von leitfadengestützten Interviews mit ehemaligen Gymnasiast*innen wird die persönlichkeitsbildende Wirkung von formalen, informellen und non-formalen Bildungssettings rekonstruiert. Der Frage, wie die junge Generation zu Europa steht, gehen *Wolfgang Gaiser* und *Johann de Rijke* in ihrem Beitrag nach. Forschungen zu politischer Orientierung und Partizipation von Jugendlichen in Europa zeigen grundsätzlich proeuropäische Tendenzen, machen aber auch soziale und regionale Unterschiede sichtbar. Die Autoren kommen zum Schluss, dass es zur Stärkung des politischen Engagements und der politischen Bildung junger Menschen Maßnahmen auf gesellschaftlicher, institutioneller und subjektiver Ebene bedarf. *Manfred Zentner* und *Kathrin Gärtner* fragen in ihrem Beitrag nach dem Gesundheits- und Körperbewusstsein junger Menschen. Auf der Basis von statistischen Daten und Längsschnitterhebungen wird in ihrem Beitrag ein differenziertes Bild vom Gesundheitsverhalten junger Menschen in Österreich gezeichnet. Entgegen der nicht selten tendenziell negativen medialen Berichterstattung zu diesem Thema zeigt sich, dass Jugendliche die Bedeutung von Gesundheit als sehr hoch einstufen. *Ingrid Kromer*, *Christiane Atzmüller* und *Ulrike Zartler* erforschen mittels Gruppendiskussionen die Bedingungen von zivilcouragiertem Handeln Jugendlicher im Internet. Bisher wurde die Bedeutung sogenannter Online-Bystander, also unbeteiligter Dritter, beim Cybermobbing kaum erforscht, obwohl ihnen den Autorinnen zufolge ein hohes Präventionspotential innewohnt. *Anna Maria Loffredo* fordert zu einer stärkeren Beachtung ästhetischer Praktiken in der Jugendforschung auf. Hinsichtlich der Frage, inwiefern Jugendliche sich zu gesellschaftspolitischen Themen äußern, werden zumeist

nur wort- bez. textbasierte Beiträge untersucht. An Beispielen aus Urban Art, Meme-Kultur und Mode stellt die Autorin in ihrem Beitrag die bildnerische Partizipation von Jugendlichen an der allgemeinen politischen Meinungsbildung dar. Im Rahmen einer empirischen Schulfallstudie untersucht *Doris Lindner* Wertorientierungen und die Akzeptanz von religiöser Diversität bei Jugendlichen, deren Sichtweise in aktuellen Debatten zum Themenfeld Religion und Schule bislang wenig wiedergegeben wird. Die Mehrheit der befragten Schüler*innen benennt gegenseitige Akzeptanz, Respekt und Dialog als Grundvoraussetzung für den Umgang mit Verschiedenheit. Sichtbar wird die Herausforderung, Homogenisierungstendenzen (in) der Institution Schule entgegenzuwirken um ungewollte Diskriminierung zu vermeiden.

Spezifische Lebenssituationen von Jugendlichen werden in den Beiträgen des vierten Abschnitts thematisiert. Dass es *die* Jugend nicht gibt und dass sich Lebensläufe schon im Jugendalter stark differenzieren und individualisieren gilt in der Jugendforschung als Grundkonsens. Eine zunehmende sozio-ökonomische Kluft in der Gesellschaft kann dazu führen, dass beispielsweise sozial benachteiligte Jugendliche, Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder aus Migrationsfamilien in ihren Partizipationschancen beeinträchtigt werden. Lebenswelten und Alltagspraxen zum Ausgangspunkt zu machen, kann deprivilegierte Jugendliche vom Rand in das Zentrum von Bildungsdiskussionen rücken. In einer ethnographischen Studie in marginalisierten Stadtgebieten Kölns und Lyons untersucht *Sonja Preissing* die Raumeignungen Jugendlicher sowie ihre Positionierungen zu Stigmatisierung und räumlicher Ausgrenzung. Ziel ist die Analyse der gesellschaftlichen Konstruktion der Jugend am Rande der Stadt in einer vergleichenden und transnationalen Perspektive. *Ingrid Paus-Hasebrink, Jasmin Kulterer, Andreas Oberlinner* und *Philip Sinner* stellen in ihrem Beitrag ausgewählte Ergebnisse aus einer Langzeitstudie (2005-2017) zur Bedeutung von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender vor. Sie gehen dabei der Frage nach, wie Heranwachsende vor dem Hintergrund ihres sozialen Milieus – auch mit Hilfe von digitalen Medienangeboten - im Laufe ihrer Sozialisation ihrem Alltag Sinn geben. Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten gehören zu der Gruppe von Menschen, denen die sexuelle Selbstbestimmung häufig abgesprochen wird. *Rahel More* analysiert diesbezügliche Diskussionen im virtuellen Raum mit dem Ziel der Darstellung ihrer zentralen Aussagen sowie der Einschätzung ihrer potentiellen Machtwirkungen. *Karina Fernandez* befasst sich mit der häufig unsichtbaren und schwer erreichbaren Gruppe von wohninstabilen Jugendlichen. Anhand eines ethnographischen Forschungszuganges, der Beobachtungen wie Interviews umfasst, geht sie der Frage nach den unterschiedlichen Verlaufsprozessen ihrer Straßenkarrieren nach. Autoethnographische Notizen zu einem multimethodischen Forschungsprojekt zur Situation unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter bilden die Grundlage der methodischen Reflexionen von

Ines Findenig und *Sabine Klinger* zu Forschungen im Kontext Flucht, einem Forschungsfeld, in dem die Berücksichtigung impliziter und expliziter Machtstrukturen besonders bedeutsam ist.

Der fünfte Teil des Bandes befasst sich mit *Übergängen in Studium, Beruf und Arbeit*. Die Jugendphase lässt sich als eine „rasche Abfolge unterschiedlicher Lebenslagen“ (Fischer 1999: 12) beschreiben, die tendenziell mit einer Zunahme an Selbstständigkeit und – auch ökonomischer – Eigenverantwortung einhergehen. Die Übergänge werden von den Jugendlichen selbst – zumindest in einem gewissen Ausmaß – gestaltet, und gleichzeitig von Familien, Umfeld und pädagogischen wie wohlfahrtsstaatlichen Institutionen unterstützt und begleitet. Diese zumeist länger dauernden Prozesse können sich stark unterscheiden und etwa durch deprivilegierte Lebenslagen oder auch vorhandene Beeinträchtigungen erheblich erschwert sein. *Barbara Glinser* untersucht das Interaktionsgeschehen in Beratungen am AMS für Jugendliche in Wien. Dabei geht sie der Frage nach, auf Basis welcher Zuschreibungen gegenüber den Jugendlichen die Berater*innen agieren und welche Folgen diese für die Beratungsarbeit haben. Konkret: Wie gestaltet sich jeweils das Verhältnis von Disziplinierung, Erziehung, Ermöglichung und Empowerment in den Beratungs- und Betreuungseinrichtungen? *Thomas Lankmayer* und *Sandra Riegler* stellen ausgewählte Ergebnisse einer Studie zum Zusammenhang von Arbeitsmarktintegration und psychischen Beeinträchtigungen vor. Dabei zeigt sich ein „Circulus vitiosus“, der zu einer gleichzeitigen Verstärkung von psychischen Beeinträchtigungen und der Verstetigung von Arbeitslosigkeit führen kann. Daraus ergibt sich die Forderung, dass es multiprofessionaler Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration bedarf, die auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzen. *Matthias Huber* und *Veronika Maricic* stellen zentrale Ergebnisse aus dem multi-methodischen und partizipativ angelegten Forschungsprojekt EMOTISION vor, das nach der Bedeutung von Emotionen für Bildungsverläufe und -übergänge fragte. Im Rahmen der Studie wurde deutlich, dass Stolz, Freude, Angst, Geborgenheit sowie Interesse den größten Einfluss auf die Lebens- und Lerngeschichte Jugendlicher sowie auf die Bewältigung der eigenen Lebenswirklichkeit und ihrer Herausforderungen haben.

Der sechste Abschnitt versammelt Beiträge zur *Jugendarbeit und Jugendhilfe*. Zu den Aufgaben der (offenen) Jugendarbeit zählt die Begleitung und Förderung von Jugendlichen auf ihrem Weg zu Selbstständigkeit und Mündigkeit. Gerade freiwillige und niederschwellige Zugänge begünstigen Bildungsprozesse, die zu einer Erhöhung der Handlungsfähigkeit sowie der Sozialkompetenzen führen können. Wenngleich sich die Ziele bisweilen auf ähnliche Weise beschreiben lassen, unterscheidet sich die Jugendhilfe von der Jugendarbeit jedoch wesentlich durch den Umstand, dass ihre Maßnahmen üblicherweise nicht auf Freiwilligkeit beruhen und dass sie in dem nicht auflösbaren Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle agiert. Mit den langfris-

tigen Folgen von Heimerziehung befassen sich *Flavia Guerrini* und *Nora Bischoff*. Sie fokussieren auf die Rolle personenbezogener Akten für Subjektivierungsprozesse im Kontext der Jugendfürsorge und zeigen, welchen Anteil Diskurse an der Vermittlung oft abgewerteter sozialer Positionierungen und sozialer Wertigkeit haben. *Ulrich Leitners* Beitrag untersucht das Phänomen der transgenerationalen Weitergabe im Feld der Heimgeschichte-forschung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In einer Kombination mündlicher und schriftlicher Quellen bearbeitet er die Vorstellung einer vorherbestimmten biographischen Wiederholung und plädiert für den Einbezug der individuellen und kollektiven Gedächtniskultur in die Heimgeschichte-, die Familien- und die Jugendforschung. Obwohl weitgehend anerkannt ist, dass stabile soziale Netzwerke zur Bewältigung krisenhafter Lebensabschnitte förderlich sind, gibt es bislang, so *Manuel Theile*, im Feld der Heimerziehung noch zu wenig Forschung dazu. Sein Beitrag macht deutlich, dass Netzwerkarbeit als ein Qualitätskriterium der Heimerziehung vermehrt berücksichtigt werden sollte. *Magdalena Habringer* war an einer empirischen Evaluationsstudie beteiligt, in deren Rahmen in einer (teil-)stationären Jugendhilfeeinrichtung die Erfahrungen von Eltern und Kindern mit der aufsuchenden Elternarbeit erhoben wurden. Sie weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass durch die Elternarbeit Lernprozesse ermöglicht werden, aber eine Reflexion der bestehenden Machtverhältnisse in ihrem Kontext von Bedeutung ist. *Eva Grigori* thematisiert aktuelle Zugriffsversuche der extremen Rechten auf die Jugendarbeit: In ihrem Beitrag beschreibt sie Formen der von rechtsextremen Akteur*innen geschaffenen Angebote im Unterschied zu zivilgesellschaftlichen, staatlichen oder professionellen Formen von Jugendarbeit. Daran anschließend formuliert sie Empfehlungen für die demokratie- und menschenrechtsorientierte Jugendarbeit zur Abwehr rechter Vereinnahmungen.

Den Abschluss des Bandes bildet der Abschnitt *Entwicklungsbedarf und Perspektiven für Jugendforschung in Österreich*. Die beiden Beiträge verstehen sich dabei sowohl als Bestandsaufnahme, als Beschreibung des Status quo sowie als Ausblick auf zukünftige Aufgaben der Jugendforschung. *Helmut Fennes* und *Peter Hofmann* beziehen sich eng auf einige der Ziele der Tagung „Jugend – Lebenswelt – Bildung“ im Jahr 2017 in Innsbruck: die Vernetzung der im Feld der Jugendforschung aktiven Forscher*innen voranzutreiben und zur Einleitung eines Diskurses zwischen Forschung, Praxis, Politik und Akteur*innen im Jugendbereich beizutragen. Ein stark besuchter Open Space im Rahmen der Tagung sowie eine Befragung der Teilnehmer*innen im Anschluss sollten diesem Zweck dienen. Die Autoren stellen im Beitrag die wichtigsten Erträge aus diesen Formaten vor. Abgerundet wird der Band mit dem Beitrag zu Perspektiven für die Österreichische Jugendforschung und Jugendpolitik von *Natalia Wächter* und *Birgit Bütow*. Ausgehend von der gegenwärtigen Situation in Österreich identifizieren und diskutieren die Autorinnen mögliche „Andockstellen“ zur Institutionalisierung von Ju-

gendforschung und zur Verbesserung ihrer Position als wichtige jugendpolitische Akteurin. Insgesamt sechs Meilensteine werden dabei als wichtig erachtet: eine regelmäßige Neuauflage der Tagung, die weitere Sichtbarmachung von Jugendforschung durch Publikationstätigkeit, die Etablierung eines Studienganges Jugendforschung, eine systematische und kontinuierliche Jugendberichterstattung, die Einrichtung einer wissenschaftlichen Gesellschaft für Jugendforschung sowie schließlich die Gründung eines wissenschaftlichen Instituts für Jugendforschung.

Im Sinne der Qualitätssicherung durchliefen die eingereichten Beiträge einen Peer-Review-Prozess. Alle Beiträge wurden mindestens zweimal von unabhängigen Fachkolleg*innen begutachtet. Zusätzlich wurden alle Beiträge von den Herausgeber*innen geprüft und hinsichtlich ihrer Eignung zur Publikation beurteilt.

Diese Tagungsband wäre ohne die Mitarbeit und Unterstützung durch viele Kolleginnen und Kollegen nicht zustande gekommen. Insgesamt 41 Autorinnen und Autoren haben sich an diesem Band beteiligt und haben mit ihrem Engagement dazu beigetragen, die Breite und Vielfalt der gegenwärtigen Forschungslandschaft im Feld der Jugendforschung Österreichs abzubilden und Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für die Fortführung der Diskussion und Vernetzung zu bieten. Unser großer Dank gilt dem Herausgeber*innenteam und all jenen, die durch ihre Bereitschaft, ein oder mehrere Beiträge dieses Bandes zu begutachten, an der Entstehung des Tagungsbandes und an der Sicherung seiner Qualität mitgewirkt haben. Danke an Arthur Drexler, Susanne Gadinger, Burkhard Gniewosz, Markus Herrmann, Marc Hill, Karin Lauer mann, Ulrich Leitner, Christina Lienhard, Doris Lindner, Andrea Nagy, Christine Pernstich-Wundsam, Michaela Ralser, Paul Scheibelhofer, Josef Scheipl, Reingard Spanring, Andrea Umhauer und Maria Wolf. Der studentischen Mitarbeiterin Sabrina Frötscher danken wir für ihre Unterstützung in organisatorischen Belangen sowie bei Layout und Lektorat des Manuskripts. Unser Dank gilt des Weiteren der Sektion Sozialpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen sowie der Fakultät für Bildungswissenschaften und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck für die finanzielle Unterstützung bei der Drucklegung des Tagungsbandes.

Mit der Veröffentlichung dieses Bandes ist ein Schritt in Richtung Stärkung und Vernetzung der Jugendforschung in Österreich getan. Wir wünschen allen Leser*innen eine anregende und interessante Lektüre.

*Flavia Guerrini und Fred Berger
Innsbruck, Juli 2021*

- Andresen, Sabine (2005): Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela (2016): Wie viel gilt der Prophet im eigenen Land? Jugendforschung in Österreich aus institutioneller Sicht. In: Soziales Kapital Nr. 15/2016, S. 152 – 164.
- Fischer, Arthur (1990): Sozialwissenschaft und Jugendforschung. In: Timmermann, Heiner/Wessela, Eva (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. Opladen: Leske + Budrich, S.11-22.
- Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierung in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groenemeyer, Axel/Hoffmann, Dagmar (Hrsg.) (2014): Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend? Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schippling, Anne/Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2018): Jugendforschung. In: Karin Böllert (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1477-1496
- Timmermann, Heiner/Wessela, Eva (1999): Einführung. In: Timmermann, Heiner/Wessela, Eva (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-9.
- Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Wolfgang Melzer/Wilhelm Heitmeyer/Ludwig Liegle/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München: Juventa, S. 9-25.

Geschichte der Jugendforschung und sozialhistorischer Wandel im Aufwachsen

Jugendforschung in Österreich: Historische Schwerpunkte – ausgewählte aktuelle Bezugnahmen

Josef Scheipl

1 Vorbemerkung

Die historische Aufarbeitung des vorliegenden Themas will zunächst aufzeigen, welche von den seinerzeit für wichtig gehaltenen Fragestellungen auch gegenwärtig als bedeutsam angesehen werden. Darüber hinaus ist von Interesse, welche unterschiedlichen methodischen Wege von herausragenden Forscher/innen zu ihrer Beantwortung gegangen worden sind. Solches legt die Verbindung einer thematischen mit einer personenbezogenen Darstellungsweise nahe. Demgemäß werden die Verdienste dieser Wissenschaftler/innen in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg neben den wichtigen Entwicklungen in der Zweiten Republik besonders in Erinnerung gerufen. Und schließlich sollen auch Anregungen aus den öffentlichen bzw. politischen Jugenddiskursen in die vorliegende Diskussion einbezogen werden. Die Fülle der Literatur erlaubt allerdings bloß eine exemplarische Herausarbeitung von thematischen Hauptsträngen.

2 Einleitende Thematisierung von drei grundsätzlichen Fragen – unter Vermischung von Geschichte und Gegenwart

2.1 Die erste Frage: Was umfasst Jugendforschung?

Alles, womit sich Forschung im Zusammenhang mit „Jugend“ befasst: Jugendpsychologie, Jugendpädagogik, Jugendarbeit, Jugendwohlfahrt bzw. Jugendhilfe etc. Dies entspricht weitgehend der Auffassung hinter der Gestaltung der bisherigen sieben „Berichte zur Lage der Jugend in Österreich“ (vgl. 1988, 1993, 1999, 2003, 2007, 2011, 2016) des jeweiligen Bundesministeriums. Es handelt sich in der Mehrzahl um sogenannte „Panoramaberichte“,

welche einen Querschnitt von Themen zu jugendlichen Lebenswelten bearbeiten (vgl. Scheipl 2012).

Eine nähere Analyse ließe sich dazu anstellen, wie weit alle relevanten Themen, die Jugendliche und Jung-Sein betreffen, behandelt werden. Jugend und Bildung bzw. die Schulen besuchende Jugendliche sind immer wieder Gegenstand; ebenso deren Familien und Freunde sowie das geschlechtsspezifische Verhalten; die Armutssituation Jugendlicher, deren Sexualität, der Sport, die Kultur oder das Suchtverhalten sind ebenso häufig anzutreffen wie Freizeit, politisches Handeln oder Gewaltbereitschaft. Aber wie gut informieren die Berichte z.B. über die ländliche Jugend, die Jugend im ländlichen Raum? Kann uns hier etwa die Literatur, wie z.B. Franz Innerhofers „Schöne Tage“ (1974), einen Weg weisen? Beschreibt etwa Franz Josef Stangl in „Der Bastard“ (2008) und „Klosterzögling“ (2010) jugendliche Lebenswelten nicht eindrucksvoller und „gültiger“, als dies in den Jugendberichten zu finden ist? Es wäre daher überlegenswert, endlich auch Darstellungsformen wie die Analyse von Literatur oder von Filmen über Jugendliche und von Jugendlichen in die Jugendforschung und somit in künftige Jugendberichte aufzunehmen.

2.2 Als nächste, zweite, Frage tut sich jene nach der Altersspanne von „Jugend“ auf.

In seiner Dissertation „Über den Begriff der Jugend“, 1915, bleibt Siegfried Bernfeld, der Nestor der österreichischen Jugendforschung, zunächst noch vage: Die untere Grenze sieht er, parallel zur physiologischen Reife der sekundären Geschlechtsmerkmale, ab etwa dem 12. bis zum 14. Lebensjahr; hinsichtlich der oberen Grenze kann sie bis in die Mitte der zwanziger Jahre dauern (vgl. S. 90 ff; Details siehe unten). Zwei Jahre später schreibt er in seiner programmatischen Abhandlung „Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend“, 1917, zunächst von „der eigentlichen Jugend (ca. 14. – 21. L.-J.)“ (S. 217); einige Seiten weiter meint er: „Die reine Eigenart der Jugend, wenn dieser Ausdruck hilfsweise erlaubt ist, jene Eigenschaften, die Menschen etwa im Alter von 10 – 25 Jahren hätten, wenn man sie völlig unbeeinflusst miteinander leben ließe, hat wohl nie die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Funktion ergeben. Sie wird erst möglich bei irgendeiner Art von Einwirkung auf die Jugend. Diese Einwirkung geht aus von jenen, die irgendein Ziel für diese Einwirkung wissen, und wird ausgeübt gegen jene, die es sich aus irgendwelchen Gründen gefallen lassen müssen. Das Ziel ist in jeder Ordnung gegeben als Erhalt dieser Ordnung“ (Ebda., S. 225). Paul Lazarsfeld (1931, S. 4) begrenzt „die Phase der Jugend etwa durch die Jahre 14 – 19“. Otto Tumlirz (1954, S. 70) teilt das Jugendalter in die „Reifejahre“ als die „Zeit zwischen 14 und 17“ und in „das höhere Jugendalter, das

ungefähr mit der Vollendung des 17. Lebensjahres beginnt und nach oben etwa mit dem 20. Jahr abzugrenzen wäre“ (Ebda., S. 96).

Aktuell gilt gemäß der UN-Kinderrechtskonvention (1989, Art. 1) als „Kind jede Person, die das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendende Recht nicht früher eintritt“. Solcherart greifen die nationalen Jugenddiskurse und die Kinderrechtskonvention ineinander

Das „Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz“ unterscheidet zwischen Kind und Jugendlichen: „Kinder und Jugendliche‘: Personen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres“ (BGBl. I Nr. 69/2013, §4 (1)). Um bei Bedarf Leistungen für gefährdete bzw. benachteiligte junge Menschen etwas länger gewähren zu können, kennt es die zusätzliche Kategorie „Junge Erwachsene“. Das sind „Personen, die das 18. aber noch nicht das 21. Lebensjahr vollendet haben“ (Ebda., §4 (2)). Wenn auch aus anderen Gründen verstehen das Bundes-Jugendförderungsgesetz (BGBl. I Nr. 126/2000) und das Bundes-Jugendvertretungsgesetz (BGBl. I Nr. 127/2000) als Jugendliche „alle jungen Menschen bis zur Vollendung ihres 30. Lebensjahres“ (jeweils §2 (1)).

Jugendgesetze der Bundesländer unterscheiden bisweilen zwischen Kind und Jugendlichen: So z.B. das Steiermärkische Jugendgesetz (LGBl. Nr. 81/2013, §3 (1, 2)): „Kinder: Personen bis zum vollendeten 14. Lebensjahr“; „Jugendliche: Personen ab dem vollendeten 14. Lebensjahr bis zum vollendeten 18. Lebensjahr“. Vergleichbar auch das Kinder- und Jugendgesetz des Landes Vorarlberg (vgl. LGBl. Nr. 26/2017, §2 (1)). Das Salzburger Jugendgesetz (vgl. LGBl. Nr. 81/2016, §22 (1, 2)) zieht die obere Altersgrenze bei Kindern mit 12 Jahren und jene bei den Jugendlichen ebenfalls mit 18 Jahren. Diese obere Altersgrenze gilt auch in allen Jugendschutzbestimmungen der Jugendgesetze. In den Jugendförderbestimmungen der Jugendgesetze sind hingegen die oberen Altersgrenzen mittlerweile variabel: Nach geltendem Steiermärkischen Jugendgesetz (LGBl. Nr. 81/2013, §3 (3)) sind „Junge Menschen Personen zwischen 6 und 26 Jahren (für den Bereich der Jugendförderung)“. In Salzburg liegt die obere Altersgrenze für „junge Menschen“ bezüglich der Jugendförderung bei 27 Jahren (vgl. Salzburger Jugendgesetz, LGBl. Nr. 81/2016, §3); das Kinder- und Jugendgesetz des Landes Vorarlberg (LGBl. Nr. 26/2017, §2 (2)) bezieht in die Jugendförderung junge Menschen „bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres“ ein.

Im letzten, siebenten, Jugendbericht der Bundesregierung (2016, Teil C, S. 6) wurden „als primäre Zielgruppe der österreichischen Jugendstrategie die 14- bis 24-Jährigen festgelegt, gegebenenfalls sind aber auch Ältere und Jüngere zu berücksichtigen“.

In Österreich wird der „Jugend-Status“ regional offenkundig unterschiedlich begrenzt, was u.a. entsprechende Konsequenzen für die Jugendarbeit mit sich bringt. Jedenfalls lässt sich eine Ausdehnung der oberen Altersbegrenzung beobachten. Einen Grund dafür bilden längere Ausbildungszeiten, einen

anderen möglicherweise die Verfestigung einer „Sockel-Jugendarbeitslosigkeit“. Dadurch erfolgen die ökonomische Selbständigkeit und die notwendige Ablösung von den Eltern später. Die Altersgrenzen für „Jugendliche“ liegen also derzeit im Allgemeinen etwa zwischen dem 12. und 27. Lebensjahr; sie sind variabel, mit der Tendenz zu einer Öffnung nach oben.

2.3 Die dritte hier gestellte Frage macht die disziplinbezogene Zuordnung der Jugendforschung zum Thema.

Erste Anhaltspunkte liefert auch hier die Dissertation von Siegfried Bernfeld „Über den Begriff der Jugend“ (1915). Einleitend schreibt er: „Die vorliegende Arbeit über den psychologischen Begriff Jugend ist ein Kapitel aus einem noch unvollendeten Buch über den Begriff der Jugend. (...) Die Kenntnis des physischen und psychischen Organismus der Jugend ist die Grundlage der Pädagogik. (...) In unserem Buch versuchen wir zum ersten Mal die vorhandenen Arbeiten über die beiden Problemkreise (Lehre von der Jugend; Lehre von der gesellschaftlichen Wurzel der Erziehung) zu weiten, indem wir an sie den Maßstab legen, ob sie hinreichen, uns einen geschlossenen einheitlichen Begriff von Jugend als psychologisches und soziologisches Phänomen zu geben“ (Bernfeld, 1915, S. I). „Die vorliegende Arbeit stellt das psychologische Kapitel jenes größeren Ganzen dar“ (Ebda., S. II).

Damit verortet er „Jugend“ als psychologisches und soziologisches Phänomen. Die grundlegenden Begrifflichkeiten sind demnach in der Psychologie und der Soziologie zu erarbeiten. Als Bezugsdisziplin dieses Wissens gilt schließlich die Pädagogik.

Lässt man die wichtigsten Namen im weiten Feld der Jugendforschung in Österreich Revue passieren, so lässt sich diesbezüglich eine ziemlich genaue Passung erkennen:

Siegfried Bernfeld war in erster Linie Pädagoge; auch August Aichhorn war das. Charlotte Bühler und ihre Mitarbeiter/innen waren in der Jugendpsychologie fest verankert. Otto Tumlirz, 1919 als erster im Fach Pädagogik an der Universität Graz habilitiert, verstand sich im Verlaufe seiner Professorenenschaft zunehmend mehr als Psychologe. Paul Lazarsfeld kam von der Mathematik über die Mitarbeit am Institut für Psychologie bei Charlotte Bühler zur Soziologie. Als Soziologen gelten natürlich Leopold Rosenmayr und seine Mitarbeiter/innen in der Jugendforschung. Die sieben Jugendberichte der Bundesregierung verantworten in erster Linie Expert/innen aus der Psychologie, Pädagogik und Soziologie; seit der Jahrhundertwende bezeichnen sich zunehmend mehr als Jugend(kultur-)forscher/innen, welche aus verschiedenen Disziplinen kommen. Dieser Kreis erweitert sich bei den Jugendwertestudien etwa um solche aus der Pastoraltheologie.

Auch die Geschichtsforschung ist mit substanziellen Werken z. B. zur Situation der Jugendlichen in der Ersten Republik und im faschistischen Ständestaat eingebunden (vgl. Gehmacher 1994; 1995). Die Sozialgeschichte steuert eine umfassende historische Einführung in die Thematik bei (vgl. Mitterauer 1986).

3 Zur Geschichte der Jugendforschung in Österreich

„Bis 1962 wurden die mit dem Namen Bernfeld, Bühler und Lazarsfeld u.a. verbundenen Pionierleistungen zum großen Schaden einer darauf aufbauenden Weiterentwicklung der Jugendforschung in Österreich nicht zur Kenntnis genommen. Es ist das große Verdienst des Wiener Soziologen Leopold Rosenmayr, sie, darunter auch August Aichhorn, den er im Vorfeld wissenschaftlicher Jugendforschung verortet (...), auch wieder in Erinnerung gerufen zu haben“ (Adam 2012, S. 53 f.).

Rosenmayr (1925 – 2016) stellt in der genannten Schrift „Geschichte der Jugendforschung in Österreich 1914 – 1931“ folgendes fest: „Die Jugendforschung aber ist ein Gebiet, auf dem in Österreich schon sehr früh grundlegende Gedanken entstanden sind. Das erste Programm zu einer wissenschaftstheoretisch und methodisch fundierten psychologischen und soziologischen Jugendkunde ist (...) von Wien ausgegangen“ (Rosenmayr 1962, S. 8). Er bezieht sich auf die oben genannte Schrift von Bernfeld (vgl. 1917). Dieses dort vorgeschlagene Institut sollte „dem Jugend-Erziehungswesen in weitestem Sinne dienen, 1. durch Förderung der gesamten Jugendforschung und 2. durch Aktionen, die auf den Resultaten dieser Wissenschaft basierend, eine Veränderung des Erziehungswesens bewirken wollen“ (Ebda., S. 217).

Demnach lässt sich der Beginn einer systematischen Jugendforschung in Österreich mit Siegfried Bernfeld festmachen. Die nachfolgende Darstellung versucht unter Bezugnahme auf einzelne Forscher/innen-Persönlichkeiten exemplarisch ausgewählte bedeutsame Entwicklungen und Höhepunkte der Forschungsstradition unter Beachtung der methodischen Ansätze herauszuarbeiten.

3.1 Siegfried Bernfeld (1892 – 1953)

Rosenmayr setzt den Beginn der Jugendforschung in Österreich mit der Erarbeitung der genannten Dissertation von Siegfried Bernfeld an. Adam (vgl. 2012, S. 55 f.) weist jedoch darauf hin, dass Bernfeld bereits im Jahr 1913 ein „Archiv für Jugendkultur“ aufzubauen begann (vgl. Bernfeld 1913). Somit

könnte dieses Datum als Beginn wissenschaftlicher Jugendforschung in Österreich gelten.

Doch eine systematisch-theoretische Erarbeitung des Begriffes von Jugend unternimmt Bernfeld erst in seiner Dissertation. Diesem eigentlichen Thema, nämlich der Erarbeitung eines psychologischen, von einem empirischen Standpunkt aus befriedigenden Begriffs der Jugend, ist der zweite Teil seiner Diss. gewidmet, nachdem er sich im ersten Teil ausführlich mit Ergebnissen der Arbeiten von Ernst Meumann (Einführung in die experimentelle Pädagogik, 1907) und Stanley Hall (Adolescence, 1904) auseinandergesetzt hat. Als Jugend bezeichnet er demnach jene Lebensjahre, während derer „nach abgeschlossenem Wachstum der psychophysischen Elemente“ (Bernfeld 1915, S. 73), vor allem der Sexualität, die Realisierung dieser in einem geordneten und sozial anerkannten Geschlechtsleben noch nicht möglich ist. Diese Diskrepanz schafft eine solche Spannung, dass der jugendliche Mensch sich selbst, seine Umwelt und ihre Ordnungen in Frage stellt und nach tragfähigen, ihm in dieser Ungesicherheit Rettung und Sicherheit bietenden Werten Ausschau hält. Er ist auf der Suche nach dem „Tiefen“, dem „Grundsätzlichen“, „Wahren“ und „Echten“ („prävalierendes Werteerlebnis“; Ebda.). Es zeigt sich in einer inadäquaten Überschätzung, in einer Ausschließlichkeit des objektiven Maßstabs und in „der übergangslosen Gegeneinandersetzung von heilig und teuflisch“ und steht in engem Zusammenhang mit dem in dieser Zeit intensivierten Bedürfnis nach sexueller Betätigung und seiner Bewertung (vgl. Ebda., S. 87 f.). Die vollständige („psychologische“) Definition von Jugend erfährt daher bei ihm folgende weitere differenzierende Aspekte: „Jugend ist die Zeit der Diskrepanz zwischen psychischem und physischem Sexualbedürfnis und -vermögen, sie setzt ein, wenn die Entwicklung der psychischen, elementaren Fähigkeiten und deren physische Grundlagen im Großen und Ganzen abgeschlossen ist. Sie ist charakterisiert durch das prävalierende Werteerlebnis, das von jener Diskrepanz determiniert, sich im Laufe der Jugendzeit auf immer weitere Gebiete des Seelenlebens erstreckt. Die psychischen Inhalte in ihrer Zahl, ihrer Art, ihrem Auftreten und ihrer Aufeinanderfolge sind ebenfalls bedingt von jener Diskrepanz und ihren ausstrahlenden Wirkungen einerseits, andererseits von der allgemeinen, psychischen Gesetzlichkeit. Der Übergang von der Kindheit in die Jugend und von dieser in die Erwachsenenheit findet durch eine plötzliche Veränderung der wesentlichen Einstellungen und Reaktionsweisen statt. Die Jugend endet mit der völligen Aufhebung dieser Diskrepanz“ (Bernfeld 1915, S. 90).

Hinsichtlich der „Dauer der Jugend“ nimmt er „auffallender Weise“, wie er selbst sagt (Ebda., S. 90), keine eindeutige Zeitbestimmung vor. Die untere Grenze sieht er in etwa gleich mit der physiologischen Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale (ca. 12. – 16. LJ bei der Frau; ca. 14. – 21. LJ beim Manne). „Der psychologische Begriff der Jugend deckt sich aber mit diesem physischen keineswegs“ (Ebda., S. 90). Daher verweigert sich Bern-

feld einer eindeutigen zeitlichen Begrenzung der Jugendphase nach oben mit dem Hinweis auf die Entwicklung der „seelischen Struktur, die durch das Prävalieren des Wertungserlebnisses gekennzeichnet ist“ (Ebda., S. 92). „Eine Verlängerung bis in die Mitte der zwanziger Jahre hinein scheint nicht nur noch völlig im Bereiche des Normalen zu liegen, sondern scheint unter bestimmten Bedingungen gesetzmäßig einzutreten“ (Ebda., S. 92 f.).

Damit in Zusammenhang steht seine Konzeption des außerordentlich fruchtbaren Begriffes der „gestreckten Pubertät“. Danach bildet sich im ersten Teil der Pubertät beim männlichen Jugendlichen das Sexualvermögen (Erektions- und Ejakulationsfähigkeit) aus – der physische Anteil der Pubertät; dieser Abschnitt ist seiner zeitlichen Umschreibung nach relativ konstant; der zweite Teil der Pubertät ist stärker variabel und besteht in der „Anpassung des Sexualbedürfnisses an die neue Situation“ (Bernfeld 1923, S. 169 ff.). Das meint die Entstehung von Wünschen zur Sexualbetätigung. Dies nennt Bernfeld den „psychischen Anteil der Pubertät“ (Ebda., S. 173). Damit ist die Pubertät im engeren Sinne abgeschlossen, und es sind die Voraussetzungen für das erwachsene Leben geschaffen. Aber die Pubertät in weiterem Sinne währt fort, da das Kriterium des Erwachsenseins darin besteht, dass die Sexualwünsche voll und (gesellschaftlich) geordnet realisiert werden können. In einem dritten Schritt folgt daher nun die „gestreckte Pubertät“: „Als gestreckte Pubertät wollen wir eine bezeichnen, deren Ende im Bereich des Normalen liegt, die aber erst nach Abschluss der Entwicklung des Sexualvermögens plus der kürzesten empirisch festzustellenden Anpassung des Sexualbedürfnisses an das entwickelte Sexualvermögen eintritt“ (Bernfeld 1923, S. 174).

Weitere Arbeiten von Bernfeld zur Jugendforschung, vor allem auch seine Einführung der Psychoanalyse in die Jugendforschung, zeichnet Adam nach (vgl. Adam 2012, S. 60 ff.). Auf die vielfältigen Ansätze Bernfelds im Bereich der Pädagogik in Wien von ca. 1915 bis etwa 1928 weisen aktuell Böhnisch und Plakolm hin (vgl. 2015, S 41 ff.).

3.2 *Otto Tumlirz (1890 – 1957)*

Mit der Jugendforschung in Österreich ist in jedem Fall auch das Wirken von Otto Tumlirz an der Universität Graz zu verbinden. Seine nationalsozialistischen Verflechtungen – von Brezinka ausführlich dargestellt (vgl. Brezinka 2003, S. 169 ff.) – haben ihn relativ lange Zeit an den Rand der Fachdiskussionen gedrängt. Er war für die Jugendforschung in Österreich aber zumindest für die 1920er und 1930er Jahre von Bedeutung. Er wurde 1930 als der zweite ordentliche Professor auf die Lehrkanzel für Pädagogik in Graz berufen.

Tumlirz veröffentlichte 1919/1921 eine zweibändige „Einführung in die Jugendkunde“, erster Band: „Die geistige Entwicklung der Jugendlichen“ (3.,

verbesserte Auflage 1931) und zweiter Band: „Die geistige Bildungsamkeit der Jugendlichen“, 1921 (2. Auflage 1926), sowie „Die Reifejahre“ (1924, zwei Bände; 3. Auflage einbändig 1954). 1952 folgte als sein letztes Werk „Die Jugendverwahrlosung“. Das waren vielgelesene Lehrbücher, in denen er „vorwiegend die riesige Forschungsliteratur theoretisch bearbeitet (hat). Unter dem Gesichtspunkt ihres Nutzens (hat er damit; J. Sch.) für Erziehungstheoretiker und -praktiker kritische Überblicke über große Wissensgebiete geliefert“ (Brezinka 2003, S. 171).

Seine Schriften können am ehesten als zeitgebunden und somit inhaltlich als überholt gelten. Doch drei Punkte scheinen nach wie vor höchst bedenkenswert:

Erstens sei ein methodischer Aspekt genannt. Im Vorwort zur dritten Auflage „Die geistige Entwicklung der Jugendlichen“ (im Literaturverzeichnis sind 850 Titel angeführt) betont er, „dass sich der Begriff der experimentellen Pädagogik, wie ihn Meumann geprägt hatte, für das Gebiet der Jugendpsychologie als zu eng erwiesen hat, dass aber dennoch auch weiterhin das Werk auf der Grundlage wissenschaftlicher Erfahrung (planmäßige Beobachtung und Experiment) aufgebaut bleiben soll“ (Tumlirz 1931, S. VIII). Dies führt er in Kapitel I.2 „Die Arbeitsweisen (Methoden) der Jugendkunde“ näher aus (vgl. Ebda., S. 7 – 18). Nachdem er die Grenzen des experimentellen Zugangs diskutiert, folgert er, dass „die Jugendkunde neben der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise auf andere Arbeitsweisen angewiesen (ist), wenn sie eine ausreichende wissenschaftliche Grundlage der Pädagogik sein will“ (Ebda., S. 14). Der „Anwendung der von manchen, besonders amerikanischen Experimentalpädagogen so empfohlenen Massenuntersuchungen, Beantwortung von Fragebogen (...) (spricht er zwar) immerhin einigen Wert“ (Ebda.) zu, aber sie reichen nicht aus. „Wirklich wertvoll und fruchtbar kann nur die planmäßige, über längere Zeiträume sich erstreckende, sorgfältige und allseitige Beobachtung der natürlichen Verhaltensweisen der Jugend sein“ (Ebda., S. 14). Grundsätzlich will er „über Einzelheiten hinaus zur Erfassung seelischer Zusammenhänge, zum Verstehen der Entwicklungsercheinungen gelangen“ (Ebda., S. 14 f.). Er schränkt aber ein: „Nur darf diese ‚Sinndeutung‘ (Spranger) den Boden der gesicherten Tatsachen nicht verlassen, wenn wir nicht wieder in die alten Fehler der ‚spekulativen‘ Psychologie zurückfallen wollen“ (Ebda., S. 15). Neben dieser an der teilnehmenden Beobachtung orientierten Forschungsmethode möchte er weiterhin die Selbstbeobachtung – allerdings unter Hintanstellung von Tagebüchern, die er für nicht mehr zeitgemäß hält – bei Jugendlichen fördern und wissenschaftlich auswerten. Dies betont er nochmals 1954, wo er als für die Jugendforschung angemessene Methode eine „einfühlende Fremdbeobachtung, ergänzt durch freiwillige oder provozierte Selbstbeobachtung der Jugendlichen“ empfiehlt (Tumlirz 1954, S. 7)

Zweitens regt er eine Verbreiterung des forschersichen Zugangs durch Weiterbildung des pädagogischen Personals an: Zur Forschung befähigen möchte er (wegen der geforderten planmäßigen, über längere Zeiträume sich erstreckenden allseitigen Beobachtung) interessierte Lehrer und Erzieher (vgl. Tumlirz 1931, S. 15). Diese Zugangsweise nimmt Vieles der in den 1970er Jahren im Rahmen der damaligen Schulversuche geforderten Aktionsforschung vorweg. Ergänzt werden sollte der Kreis der zu Forschung zu Befähigenden nach heutigem Verständnis ganz nachdrücklich um die Gruppe der Jugendarbeiter/innen. Die zunehmende Publikationstätigkeit in diesem Bereich (vgl. z.B. Böhnisch/Plakolm/Wächter 2015, Abschn. III; bOJA 2016; koje 2017) stützt diese Überlegung.

Wichtig scheint drittens die besondere Bedeutung, die er der Jugendkunde für die Pädagogik zuweist: Er lehnt eine „rein wertwissenschaftlich begründete Bildungslehre“ ab, die etwa nach dem Muster verfährt: „Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erzieher, Zögling“ (Tumlriz 1954, S. 142). Er präferiert, den Weg andersherum zu gehen: „Ein Ausgehen von der seelischen Beschaffenheit des Zöglings ist unerlässlich. (...) In diesem Sinne dürfen wir die Pädagogik als angewandte Jugendkunde auffassen, wobei die erfahrungswissenschaftliche Betrachtung, wie noch zu zeigen sein wird, gerade durch die geisteswissenschaftliche (strukturpsychologische) Forschung außerordentlich befruchtet zu werden vermag“ (Ebda.). Aber ihm ist natürlich klar: „Auch wenn wir die Pädagogik auf der Grundlage der Jugendpsychologie aufbauen, bleibt die Lösung der Wertfragen eine unabweisliche Forderung, müssen wir über die Bildungsziele, über die Auswahl von Kulturgütern, die Bildungsgüter werden sollen, Klarheit gewinnen“ (Ebda., S. 143).

3.3 Charlotte Bühler (1893 – 1974)

Ein maßgeblicher Anteil für die internationale Bedeutung der österreichischen Jugendforschung kommt zweifellos Ch. Bühler zu. Mit ihrer Berufung als Privatdozentin an die Universität Wien im Jahr 1923, mit der Gründung des Psychologischen Instituts dort und durch die Kooperation mit dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien (für die Lehrerbildung) wurde die Verbindung von Jugendforschung und Pädagogik in Wien (bis 1933) institutionalisiert. Damit wurde auch die anwendungsorientierte Seite der Jugendforschung des Kreises um Ch. Bühler deutlich. Ihre herausragende Stellung unterstreicht beispielsweise Paul Lazarsfeld in seinem „Vorspruch zur neuen Auflage“ von „Die Arbeitslosen von Marienthal“ damit, dass sie in dem von ihr erarbeiteten entwicklungspsychologischen System „heute führende Ideen um Jahrzehnte vorwegnahm. Eine ist die konkrete Beobachtung von zwischenmenschlichen Beziehungen. (...) Die meisten Begriffe, die jetzt in den Vereinigten Staaten als ‘social relations’ zusammengefasst werden, kommen

in den Tabellen von Ch. Bühlers *Zur Soziologie und Sozialpsychologie des ersten Lebensjahres* vor. Für Jugendliche und Erwachsene bildete sie Kategorien der Zielsetzung wie Leistungswillen, Expansion, Selbsterfüllung. In Tagebüchern und Briefen fand sie Kriterien, mit deren Hilfe die Variation solcher Einstellungen zwischen Personen und zwischen Lebensaltern präzise verfolgt werden konnten“ (Lazarsfeld 1960/2015, S. 14).

Die inhaltlichen Ergebnisse ihrer Forschungen sind dermaßen vielfältig und zahlreich, dass hier nur einige wenige beispielhaft herausgegriffen werden können. In ihrem Werk finden sich „Anknüpfungspunkte an Philosophie, Dichtung und Literatur: Der Gedanke der Periodisierung des Lebensablaufs, einer Phasengliederung der Entwicklung und, methodisch gesehen, die reiche Verwendung verschiedenartiger literarischer und para-literarischer Zeugnisse (Tagebücher, Briefe, Bekenntnisse)“ (Rosenmayr 1962, S. 61 f.).

Zuerst einige Bemerkungen zu der von ihr bevorzugten Methode, der Analyse von Tagebüchern. In dem 1921 zum ersten Mal erschienenen Werk: „Das Seelenleben des Jugendlichen“ bilden zunächst bloß drei vollständige Tagebücher das grundlegende Material ihrer Arbeit (neben den Unterlagen von Fritz Giese, „Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen, 1914). In der 2. Auflage 1923 waren es bereits „14 jugendliche Tagebücher, die mir bei dieser Neubearbeitung zur Verfügung standen“ (Bühler 1923, S. 1); in der 5. erweiterten Auflage von 1929 waren es schließlich 76 (vgl. Rosenmayr 1962, S. 62). Sie bemerkt zu ihrer systematischen Auswertung von Tagebüchern schließlich abwägend: „Er (der Jugendliche; j. Sch.) führt es für sich allein und hat (...) so gut wie immer das Bestreben, vor sich wahr zu sein und zu seiner eigenen Klärung zu schreiben. Wo aber trotzdem Selbstbetrug und Eitelkeit die Feder führen, sind sie selbst als Tatbestand von Interesse, weil für jugendliches Seelenleben charakteristisch. Bei alledem wird man sich aber wünschen, Kontrollen zur Beurteilung jugendlicher Selbstbeobachtung in der Hand zu haben. Solche Kontrolle liefert die Beobachtung und Kenntnis des Jugendlichen von außen durch den Umgang, Unterricht oder Experimente. Solche Kontrolle liefert aber auch in gewisser Weise das Tagebuch selbst, das durch Jahre hindurch uns das Leben eines jungen Menschen begleiten und ihn nicht nur in missverständlichen Einzeläußerungen, sondern von vielen Seiten her kennen lehrt. Dies ist der große Vorzug des Tagebuchs vor einzelnen Beobachtungen oder Experimenten. Es ist ein Entwicklungsbuch. (...) Eine andere Frage ist nun, wie weit unsere Tagebuchverläufe typische und durchschnittliche Formen zeigen. Hierauf zu antworten halte ich für verfrüht. (...) Hier fehlt noch die empirische Materialsammlung, die uns die möglichen Variationen in Fülle zeigen müsste“ (1923, S. 7 f; vgl. auch Bühler 1925, V-XIV mit der ausführlichen Abhandlung über „Die Bedeutung des Tagebuchs für die Jugendpsychologie“). In „Kindheit und Jugend“ (1931 dritte Auflage, unveränderter Nachdruck 1967 als vierte Auflage) betont sie schließlich genau diese strukturelle Sichtweise:

Im Rahmen der Methodendiskussion diskutiert sie ausführlich Vorzüge und Probleme der Tagebuchanalysen. Sie kommt zum wesentlichen Schluss, dass „das Tagebuch als solches entspezifiziert und sein Studium einer allgemeinen Biographie als Beitrag eingeordnet (wird), deren Wert in der Erkenntnis der personalen Entwicklung liegt. Das Tagebuch als Jugendspezifikum kommt wohl nur auf dem anderen Weg zur Geltung, wo wir seine Äußerung nicht als maßgebend für die Person ansehen, sondern als maßgebend für die Phase nehmen, in der sie getan wird. (...) Die Persönlichkeit des Tagebuchschreibers geht nur als Index für die Gewichtigkeit seiner Äußerungen für die Charakterisierung unserer Phase in die Untersuchung ein“ (Bühler 1931/1967, S. 335).

Ihre sachlich- kritische Herangehensweise dokumentiert sie bereits 1921, als sie dem von Sigmund Freud mit einem Vorwort versehenen Tagebuch von Hug-Hellmuth mit großem Vorbehalt begegnet: „Das von Freud veröffentlichte Tagebuch benutze ich mit etwas Vorsicht, da mir niemals Ähnliches begegnet ist und es zwar merkwürdig gut zu seinen Ideen, aber nur schlecht zu meiner Kenntnis des normalen Mädchens in der Entwicklung passt“ (1923, S. VI). Auf die Entlarvung als Fälschung weist sie später schließlich unmissverständlich hin (vgl. Bühler 1931/1967, S. 334 f.).

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass aktuell in den Geschichts- und Kulturwissenschaften die Thematik „Auto-/Biographie“ unter Verwendung von Tagebüchern Jugendlicher im 20. Jh. – speziell auch unter Beachtung der Mädchen und Frauen – ausführlich zum Forschungsgegenstand gemacht wird (vgl. Ulbrich/Jancke/Bosch 2013). Darüber hinaus zählt Biographie-Arbeit mittlerweile zu den Standard-Methoden in der Sozialen Arbeit.

Doch das Methodenrepertoire von Ch. Bühler kann natürlich nicht auf die Analyse von Tagebüchern beschränkt bleiben. Es ist bei ihr wohl eher von einer Pluralität der Methoden zu reden, wie das auch Lazarsfeld vorschlägt (vgl. 1931, S. 60 und S. 80). Sie hat sich der Feldforschung mit teilnehmender Beobachtung, der Befragung mittels Fragebogen, aber auch den Tiefeninterviews und den Milieustudien gegenüber geöffnet. Überdies hat sie auch die Ausbreitung quantitativer Methoden in der Jugendforschung gefördert. Das zeigt etwa ihr Geleitwort, welches sie seinerzeit für das von ihrem Assistenten Paul Lazarsfeld publizierte „Statistische Praktikum für Psychologen und Lehrer“ (vgl. 1929) verfasste.

Nach diesen methodischen Ausführungen sollen in gebotener Kürze ausgewählte Inhalte ihrer Jugendforschung skizziert werden. Eines ihrer zentralen Themen zur Beschreibung von „Jugendlichkeit“ ist – wie oben bei Bernfeld – die Pubertät. Böhnisch (2015, S. 18) fasst diesbezüglich zusammen: „Das empirische Jugendbild der Wiener Jugendforschung der damaligen Zeit war in seinem inneren Kern durch die Dramatik der Pubertät, in seinem äuße-

ren Kreis durch die sozialen Bedingungen und Möglichkeiten der Milieus bestimmt, aus denen die Jugendlichen stammten.“

Zur Pubertät hält Ch. Bühler fest: „Pubertätszeit oder Reifezeit ist die Periode, in welcher der Mensch geschlechtsreif wird, d.h. die Periode, in welcher die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale ausreifen. (...) Wir nennen die Zeit bis zur beginnenden Pubertät die Kindheit des Menschen, die anschließenden Perioden der Pubertät und Adoleszenz die Jugend“ (Bühler 1923, S. 9). Sie überschreibt dieses, ihr erstes Kapitel „Die seelische Pubertät und ihre biologischen Grundlagen“ (Ebda., S. 9) und weitet somit die biologische Sichtweise auf die „seelische Pubertät“ aus (vgl. Ebda., S. 10). Dazu führt sie u.a. den Begriff der „Ergänzungsbedürftigkeit“ ein: „Das Ich soll aufgeschlossen werden für die Begegnung mit einem Du“ (Ebda., S. 11). Sie unterscheidet zwischen der Primitivform, der Urform der seelischen Pubertäterscheinungen, die sie durch gesteigerte Sensibilität und Erregbarkeit, innere Unruhe, Steigerung der Interessen und Fähigkeiten etc. gekennzeichnet sieht. „Über diese Primitivform erheben sich jedoch die komplizierten Formen der Kulturpubertät“ (Ebda., S. 12). Diesbezügliche Erscheinungsformen drücken sich aus in der sozialen Einordnung sowie in der Erfahrung der Bedeutung der Leistung für die soziale Einordnung, in der beruflichen Einordnung, in der Offenheit, der Ergänzungsbedürftigkeit etc. „Daraus ergibt sich für die Struktur der seelischen Pubertät Sehnsucht als ihr Grunderlebnis. (...) Wir definieren also seelische Pubertät als seelische Ergänzungsbedürftigkeit“ (Ebda., S.15 f.). Als die beiden Wesensmerkmale der Pubertät gelten schließlich die „Ichfindung“ und das „Hineinwachsen in die Gesellschaft“ (Ebda., S. 329). Böhnisch (2015, S. 18) fasst zusammen: „Hier ist ein Bild der Pubertät gezeichnet, das in seinen Grundzügen auch heute noch bei Jugendlichen vorzufinden ist.“

Die oben genannten „sozialen Bedingungen und Möglichkeiten der Milieus“ kommen deutlich in den Arbeiten ihrer Mitarbeiter/innen zum Tragen. Es ist die geschlechtsspezifische Zugangsweise zu nennen, konkret: die Einbeziehung der Mädchen durch die Bühler'sche Schule. Hier ist vor allem an Hildegard Hetzer (vgl. 1931) zu erinnern, welche die Abhängigkeiten und Bindungen freilegte, denen die Mädchen – besonders im proletarischen Milieu – ausgesetzt waren. Gleichzeitig konnte sie zeigen, dass im Arbeitermilieu nicht einfach Kinder mit Defiziten heranwuchsen. Sie wiesen vielmehr genauso wie im bürgerlichen Milieu Kompetenzen der selbständigen Alltagsbewältigung und der Gemeinschaftsbildung auf, an denen erzieherisch ange setzt werden konnte (vgl. Hetzer 1931).

Über den Hinweis auf die Milieus ist auch die soziologische Komponente der Jugendforschung bei Ch. Bühler und ihrem Umkreis angesprochen: Das sind Forschungsarbeiten, die sich mit dem sozialen Milieu, aus dem die Jugendlichen stammten, mit dem jugendlichen Gruppenverhalten oder mit dem

Übergang in den Beruf beschäftigten. Das führt uns zu ihrem Assistenten und Mitarbeiter Paul Lazarsfeld.

3.4 Paul Felix Lazarsfeld (1901 – 1976)

In seinem klassischen Beitrag zu „Jugend und Beruf“ geht es ihm wesentlich um die Analyse von empirischen „Materialquellen“ „über die Berufswahl“, spezifiziert auf die Berufswahl „über die Proletarische Jugend“ (Lazarsfeld 1931, S. 5 f). Er möchte inhaltlich mit Bezug auf Spranger (vgl. 1924) untersuchen, ob die bei bürgerlichen Jugendlichen erkannte Entwicklung „auch beim proletarischen Jugendlichen zu finden ist“ (Lazarsfeld 1931, S. 167). Aus methodologischer Sicht kritisiert er Sprangers Forschungszugang folgendermaßen: „Hier ist aus einem intensiven Kulturerlebnis die methodische Absicht erwachsen, von den objektiven Gegebenheiten des gesellschaftlichen Lebens auszugehen. Aber dann wies der Autor (= Spranger; J. Sch.) seinem Erlebnis, das Ausgangspunkt sein musste, in der Form des ‚Verstehens‘ auch die Aufgabe der endgültigen Erfassung des Materials zu und damit schnitt er sich selbst von den Ergebnissen, die er erwarten durfte, wieder ab. Politik, Gemeinschaft, Beruf werden zu etwas unfassbar in der Luft Schwebendem, anstatt dass aus Daten über politische und sportliche Betätigung, über Berufswahl und Lektüre schließlich das Hineinwachsen der Jugend in die Gebilde des ‚objektiven Geistes‘ wirklich nachkonstruiert wurde“ (Lazarsfeld 1931, S. 60). Über seine Hinwendung zu den Arbeiterjugendlichen hinaus akzentuierte er aber auch eine methodische Neuorientierung gegenüber Ch. Bühler: die Erhebung bzw. Befragung statt der Tagebuchanalysen.

Seinen eigenen forschungsmäßigen Zugang siedelt er „versöhnlich“ zwischen der geisteswissenschaftlichen Psychologie und dem Behaviorismus an: „Wir verfechten gegen die erstere die Überzeugung, dass ‚Verstehen‘ auch in der Psychologie nur ein Durchgangsstadium der Forschung ist und dass die wissenschaftliche Arbeit erst mit der verifizierbaren, ja erst mit der verifizierten Aussage geleistet ist; (...) Aber wir sind gegenüber einem radikalen Behaviorismus der Meinung, dass die Introspektion eine prinzipiell unentbehrliche Quelle der Begriffsbildung und der probeweise angesetzten Aussagen ist“ (Ebda., S. 80).

Die umfassende Analyse der Forschungsliteratur führt ihn zu einem so bezeichneten „Hauptsatz“, der ihm als gesellschaftsbezogener Hintergrund des Handelns und der Wünsche der Jugend charakteristisch zu sein scheint: „Die freien Berufswünsche der großstädtischen Jugend spiegeln in ihrer statistischen Verteilung deutlich den ökonomischen Aufbau der Städte und seine Konjunkturschwankungen wieder, überlagert von kleinen psychologischen Konstanten und Quasikonstanten, die entwicklungspsychologisch bedingten Vorlieben und Abneigungen entsprechen“ (Ebda., S. 7). In weiterer Spezifi-

zierung folgert er: „Die Tatsache nämlich, dass die freien Willensäußerungen der Jugendlichen in ihrer großen Zahl im Wesentlichen ein Reflex der beruflich-wirtschaftlichen Struktur der Umgebung sind, lässt sich am einfachsten damit erklären, dass für die große Zahl der 14-Jährigen der Inhalt des Berufswunsches sich in der Hauptsache nicht individuell bestimmt, sondern als Niederschlag äußerer Eindrücke gestaltet“ (Ebda., S. 13). Unter Bezugnahme auf Jugendliche aus bürgerlichen Schichten stellt er allgemein fest: „Je sozial bedrückter eine Gruppe ist, umso weniger weitgreifend, um so lahmer und von vornherein bescheidener ist die Berufswahl ihrer Kinder“ (Ebda., S. 19). Seine Analysen veranlassen ihn schließlich zur bedeutsamen Schlussfolgerung, „dass in der Entwicklung des sozial Benachteiligten Faktoren wirksam sind, die seine Persönlichkeitsentfaltung hemmen. (...) Man kann alles, was sich im Folgenden dazu wird sagen lassen, in einen Satz fassen: die Pubertät des Proletariats ist relativ verkürzt und dadurch entgeht ihm ein Teil jener Quellen an Energien, Umwelterweiterungen und Zielsetzungen, die zu speisen die biologische Funktion der Pubertät in der freien Entwicklung ist. Dabei wollen wir unter dem Schlagwort 'verkürzte Pubertät' zunächst eine zeitlich und inhaltlich starke Reduktion des psychologischen Überbaus über die physiologischen Reifungsvorgänge verstehen. Im speziellen lässt sich diese verkürzte Pubertät dann folgendermaßen charakterisieren: Der sozial benachteiligte Jugendliche ist in Zeit und Raum außerordentlich beschränkt und ist in einem Alter in die Lebensformen der Erwachsenen versetzt, in denen er ihnen der Entwicklung seiner Persönlichkeit nach nicht gewachsen ist; einer der Bereiche, in die er zu früh und dadurch unter besonders falschen Voraussetzungen kommt, ist die Berufsarbeit“ (Ebda., S. 54). In einem Satz gefasst: „Ganz allgemein liegt ja die Wirkung der proletarischen Pubertät in einer Einengung der Persönlichkeit, in einer Reduktion der allgemeinen Entwicklungsbedingungen“ (Ebda., S. 64).

„Die Schlüsse, die wir aus allem bisher Gesagten ziehen können, liegen recht auf der Hand: vom psychologischen Standpunkt aus wäre zu wünschen, dass die Berufswahl erst mit 16 Jahren erfolgt und dass bis dahin der Unterricht in umfangreicher und spezifischer Weise der Berufsvorbereitung diene“ (Ebda., S. 71). In diesem Zusammenhang bricht der Autor dann – immer unter Bezugnahme auf empirische Forschungsergebnisse – eine Lanze für eine duale Berufserziehung in den letzten beiden Schuljahren bis zum 16. Lebensjahr.

Diese Anregung hat man in der österreichischen Bildungspolitik dann tatsächlich aufgegriffen. – Allerdings erst 31 Jahre später im Rahmen der Schulgesetze von 1962 – und nur halbherzig: mit der Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre (also um nur ein Jahr) und mit der Einführung des Polytechnischen Lehrgangs (vgl. Scheipl/Seel 1988, S. 45 ff.).

Bemerkenswert an diesen Studien ist die weitgehende Ausblendung der ländlichen Milieus mit all ihren Bedrückungen und Beschränkungen für die Entwicklung der Jugendlichen (vgl. z.B. Innerhofer 1974).

Darüber hinaus weist Lazarsfeld auf die fast vollständige Leerstelle der damaligen Forschungen bezüglich differenzierter Analysen von jugendlichen Arbeitslosen hin, wenn er anmerkt, dass wir „heute nur eine sehr vage Vorstellung von der vernichtenden Wirkung, die es auf die Persönlichkeitsentwicklung hat, wenn der Übergang zur Berufsarbeit sich oft um Jahre verzögert“ (Lazarsfeld 1931, S. 77).

In Anlehnung an diese Befunde dürfte ein Blick in die Gegenwart aufschlussreich sein. Eine gewiss unvollständige Sichtung aktueller Berichte aus Österreich – einbezogen werden die beiden letzten Jugendberichte der Bundesregierung und Arbeiten aus dem Institut für Jugendkulturforschung – bringt nach wie vor unbefriedigende Ergebnisse:

Im 6. Bericht (2011) lassen sich in den Kapiteln „Jugend – Bildung – Arbeit“ und „Information – Bildung – Arbeit“ zwei einschlägige Beiträge ausmachen: Lassnig (vgl. 2011) analysierte die „Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung“ von Jugendlichen in Österreich, mit besonderer Beachtung der Übergänge in Beschäftigung bzw. der Barrieren und Hindernisse bei diesen Übergängen. Der Autor zeigte dabei auch Forschungslücken v.a. bezüglich der Datenlage und hinsichtlich qualitativer Aspekte auf – z.B. wie laufen Übergangsprozesse ab, wie gehen Jugendentwicklung, gesellschaftliche Veränderung und Jugendbeschäftigung zusammen u.a.m. Interessant bleibt ferner die Vorstellung des Projektes „Niederschwelliger jugendgerechter Zugang zur beruflichen Qualifizierung“ (vgl. Hagen 2011), das eine intensive forschersiche Begleitung verdienen würde.

Der 7. Jugendbericht (2016) handelt in Teil A das Thema „Beschäftigung und Arbeitsmarkt“ auf dreieinhalb Seiten vorwiegend unter der Perspektive von jugendlichen Erwerbstätigen- und Arbeitslosenquoten ab (vgl. 2016 A, S. 33 ff.); der Thematik „Arbeitswelt“ werden gut drei von 14 Seiten im Rahmen „Jugendliche Lebenswelten“ eingeräumt (vgl. 2016 A, S. 57 ff.). Dort werden Ergebnisse der „Jugendtrendstudie TRacts 2014“ des Instituts für „Jugendforschung und Kulturvermittlung-jugendkultur.at“ zum Thema „Arbeit“ sowie die Berufsorientierungstypologie für Jugendliche von Großegger vorgestellt. Im Rahmen des „Better-Life-Index verbleiben für die arbeitslosen jungen Menschen in der Subgruppe „Risikofaktor Arbeitslosigkeit“ zehn Zeilen und zwei Grafiken (vgl. 2016 B, S. 63). Ein sehr ausführlicher Überblick (ca. 50 Seiten) über „Beschäftigung und Bildung“ findet sich im Zusammenhang der „Rahmenziele der österreichischen Jugendstrategie“ (vgl. 2016 C, S. 53 ff.).

Auch auf die „Erste österreichische Lehrlingsstudie“ des Instituts für Jugendkulturforschung in Kooperation mit t-factory (vgl. 2015) ist hier zu verweisen (zweite Welle: 2016). Darnach sind Lehrlinge offenbar zu einem

großen Prozentsatz (fast 70 Prozent) mit der Lehrausbildung zufrieden, nicht aber mit den Berufsschulen. Diese bleiben aus der österreichischen bildungspolitischen Diskussion weithin ausgespart, obwohl sie immerhin von fast 40 Prozent eines Altersjahrganges besucht werden. Das ist wohl auch ein Indikator für den Mangel an gesellschaftlicher Wertschätzung, was Lehrlinge für sich selbst als größtes Problem wahrnehmen.

Von da aus lässt sich an die aktuelle Diskussion von der Ausbildungs-garantie (2008) zur Ausbildungspflicht (2016) in Österreich anknüpfen, um allen Kindern und Jugendlichen einen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss zu ermöglichen (vgl. BMFJ 2016/C, S. 57). In der Analyse dieser Entwicklung erläutern Knecht und Atzmüller (2017, S. 240), „dass die Veränderungen in der Jugendpolitik und der Beschäftigungsförderung Jugendlichen nicht einfach durch Rückbau und Kürzungen geprägt sind, sondern vielmehr als Teil der Transformation des Wohlfahrtsstaates hin zu einem aktivierenden und sozialinvestiven Politikstil verstanden werden können. (...) Die zunehmende Ausrichtung an einer ‚aktivierenden Sozialpolitik‘ wird bei der Umwandlung der Ausbildungs-garantie in eine Ausbildungspflicht besonders deutlich.“ Wenig überraschend gelangen sie zum Ergebnis: „Damit wird sichtbar, dass soziale Investitionen konstitutiv mit Aktivierung, und also den disziplinierenden und strafenden Dimensionen neoliberaler Reformen des Wohlfahrtsstaates verbunden sind – legitimiert diese Begründungsstrategie doch den wachsenden Zugriff von arbeitsmarkt- und ausbildungspolitischen Aktivitäten auf Jugendliche, wie sie nun in Österreich mit dem Konzept der Ausbildungspflicht umgesetzt werden“ (Ebda., S. 251). Die Interessen der Jugendlichen gegenüber Arbeitsverwaltung und Arbeitgebern dürften dabei kaum ins Gewicht fallen.

4 Jugendbewegung und politische Jugendorganisationen als Anregung für Jugendforschung

Bei allem Respekt gegenüber den Leistungen der Jugendforschung durch Bernfeld, Bühler, Lazarsfeld oder Tumlriz ist doch folgendes zu erwähnen: Auch wenn im Allgemeinen die öffentlichen Jugenddiskurse und die wissenschaftliche Jugendforschung auseinandergehalten werden, sollen die Anregungen durch die Jugendbewegungen in ihrem öffentlichen und politischen Diskurs in Österreich hier nicht ausgeblendet bleiben.

Die Jugendbewegung begann sich in Ansätzen auch in Österreich schon im ersten Jahrzehnt des 20. Jhs. zu entfalten. Zu erwähnen sind: die „proletarische Jugendbewegung“ knapp vor der Jahrhundertwende (vgl. Thaller 1921), der „Bund der (christlichen) Arbeiterjugend Österreichs“, 1905 gegründet (vgl. Orel 1921) oder die Jugendbewegung, die an der Wert- und

Kulturvermittlung der katholischen Kirche orientiert war, aber doch einen von bestimmten – sowohl bürgerlichen wie proletarischen – Schichten gewünschten und geforderten nahtlosen Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein kritisierte und deshalb eine eigenständige Jugendkultur forderte (vgl. Pfliegler 1923). Das alles trug damals nicht unbedeutend zur Sensibilisierung der Gesellschaft gegenüber der Jugend und ihren Anliegen bei. Produziert wurden neben Programmschriften durchaus auch gesellschaftsbezogene (= soziologische) Analysen und erste einfache Selbstbeschreibungen als „Vorläufer“ der später von Ch. Bühler analysierten Tagebücher (vgl. Rosenmayr 1962, S. 13 ff.).

Dies lässt sich weiterführen – wenn auch nicht mehr so sehr in jugendbeweger Hinsicht, sondern in analytisch forschender Praxis, aber doch auf ideologischem Hintergrund: Die Studie von Kanitz (vgl. 1925) kommt zum Schluss, dass es die proletarische Familie nicht vermöge, „weder in psychologischer noch in soziologischer Hinsicht, ‚neue Menschen‘ aus den Kindern des Proletariats zu bilden“ (Ebda., S. 46). Sie sei vielmehr „die Vorschule für den künftigen Untertan (...) für den künftigen Funktionssklaven. (...) Sie ist nach wie vor einer der wichtigsten Stützpunkte des Kapitalismus“ (Ebda., S. 48). An diese Überlegungen schließt Soffner an (vgl. 1929). Er setzt für die Erziehung zum neuen Menschen ganz im Sinne von Kanitz nicht auf die Familie, sondern auf die Schule. – Als Gemeinschaftsschule und Arbeitsschule sollte sie der Arbeiterjugend die Güter der Kultur, Kunst und Wirtschaft aufschließen (vgl. Rosenmayr 1962, S. 56 ff.).

4.1 Erste Republik (1919 – 1933)

In der Ersten Republik bemühten sich gesellschaftlich wichtige Organisationen wie die politischen Parteien, die Kirchen und Glaubensgemeinschaften um die Gründung „ihrer“ Jugendorganisationen. Die Jugend sollte für die eigenen politischen bzw. religiösen Ziele und Grundsätze gewonnen und begeistert werden. Nun wurden die Jugendlichen zu „Partei Jugendlichen“. Die Freiheit, welche die Anfänge der Jugendbewegung ausgezeichnet hatte, existierte praktisch nicht mehr. Dies zog einen hohen Organisationsgrad männlicher und weiblicher Jugendlicher nach sich – so lässt sich die Zahl der organisierten Jugendlichen 1930/31 auf mehr als eine Viertelmillion schätzen. Charakteristisch war demnach auch die strikte Lagergebundenheit der organisierten Jugend, die die tiefgehende Spaltung der Gesellschaft widerspiegelte (vgl. dazu und zum Folgenden: J. Gehmacher 1995, S. 293 ff. und J. Gehmacher 1994).

Die vielen kleinen Vereine wurden in übergeordnete Bünde bzw. Verbände zusammengefasst. So fanden sich im „Deutsch-Österreichischen Jugendbund“ diejenigen Gruppen, welche in der Tradition der Jugendbewegung um

die Jahrhundertwende standen, wie z. B. die „Wandervögel“ oder die „Pfadfinder“.

Der „Verband der sozialistischen Arbeiterjugend Deutsch-Österreich“ (SAJ) war die Jugendorganisation der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei und arbeitete eng mit den „Kinderfreunden“ und den „Roten Falken“ zusammen.

Im „Reichsbund der katholischen deutschen Jugend Österreichs“ versammelte die katholische Kirche die ihr nahestehenden Jugendgruppen. Diese standen der Christlichsozialen Partei, die selbst über keine Parteijugendorganisation verfügte, aufgrund der engen Verflechtung mit der katholischen Kirche wie eine Parteijugend zur Verfügung. Eigenständige bündische Organisationen jüdischer Jugendlicher erfolgten z. B. im „Jüdischen Jugendbund Haschomer Hazair“.

Besonders jugendbetont traten die nationalsozialistischen Jugendorganisationen auf (Nationalsozialistische deutsche Arbeiterjugend, Hitler-Jugend, Bund deutscher Mädels), die auch die Ideologie eines gewalttätigen Antisemitismus vertraten. Nicht zuletzt daran lassen sich die Grenzen des Mythos von der Integrationskraft der Jugend ermessen.

4.2 Autoritärer „Ständestaat“

Wegen ihrer Ideologiebehaftung wird zunächst kurz auf die nach wie vor umstrittene Begrifflichkeit dieser Staatsform hingewiesen: „Dass es sich um einen ‚Unrechtsstaat‘ handelt, ist allgemein akzeptiert. Ob es ein politisches System war, das sich in der Kategorie ‚Faschismus‘ einordnen lässt, ist hingegen umstritten. Der Begriff ‚Austrofaschismus‘ wurde den Regierungen Dollfuß und Schuschnigg von Revolutionären Sozialisten und Kommunisten gegeben – eine Einstufung, die auch im wissenschaftlichen Diskurs des 21. Jhs. eine wesentliche Rolle spielt“ (Pelinka 2017, S. 143; vgl. auch Wohnout 2017, S. 49).

Das Regime des autoritären „Ständestaates“ suchte seit 1933 dem aggressiven Traum vom großdeutschen Reich eine österreichische Identität entgegenzusetzen. Jedenfalls entwickelte sich in diesem Staat die Frage der Organisation der Jugend zu einem beherrschenden Thema der Innenpolitik. Zunächst wurde die Hitler-Jugend (1933) und im Jahr darauf wurden die sozialistischen Jugendverbände verboten und damit in die Illegalität abgedrängt. Bestehen blieben einstweilen nur das bündische und katholische Jugendverwesen.

Im Jahr 1936 schließlich erfolgte die Gründung der Staatsjugendorganisation „Österreichisches Jungvolk“ (ÖJV). Das Ziel des „Dollfuß-Schuschnigg-Regimes“ war es, die Jugend für die offiziellen staatspolitischen Ziele zu gewinnen und ein österreichisches Nationalbewusstsein zu stärken. „In der

Jugendpolitik der Staatsjugend zeigten sich Tendenzen einer immer deutlicheren 'äußeren' und 'inneren' Faschisierung. Erstere durch die (geplante) Inkorporation so gut wie aller noch legalen Jugendverbände – einschließlich der katholischen – in das ÖJV (...); Letztere etwa durch die radikale Betonung des Führerprinzips oder – zumindest in den ÖJV Burschengruppen – die völlige Zurückdrängung der vorgesehenen 'sittlich-religiösen' Erziehung zugunsten einer einseitigen Ausrichtung auf Sport und vormilitärische Erziehung“ (Pammer 2013, S. 402). Im Wesentlichen waren das von einer autoritären Schul- und Jugendpolitik übergestülpte Maßnahmen, denen zwar eine breite Basis im Inneren gefehlt hat, die aber in diesem Fall sehr wahrscheinlich auch von Entwicklungen in Italien nicht unmaßgeblich beeinflusst wurden: „Finally, the nature of youth conformism and dissent within and outside the ranks of the Fatherland Front – before and after the creation of the ÖJV – needs to be held up under the light of comparative fascism studies. One of the innovations of recent scholarship on Italy and Germany has been to explore the processes of exchange, contact and transfer across state borders, destabilizing the distinction between what was authentically homegrown fascism and what mere imitation. In Austria, the ÖJV looked first to Italy and increasingly Germany for models of training young leaders and sent its delegates to an international fascist camp outside Rome, known as Campo d 'Austria" (Thorpe 2013, S. 390).

Diese Literaturbezüge bezeugen, dass entsprechende aktuelle Forschungen von HistorikerInnen durchgeführt werden. Darüber hinaus ist die umfassende Arbeit des Historikers Seewann (1974) mit mehr als 900 Seiten überaus materialreich, aber fast vergessen.

Entsprechend dem Titel der Arbeit bleibt hier die Betrachtung des Zeitraums zwischen dem „Anschluss“ im März 1938 bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges ausgespart.

5 Jugendforschung in der Zweiten Republik

5.1 Die 1950er Jahre

Erst in den 1950er Jahren war von „Jugend“ in umfassender Weise wieder die Rede. In Deutschland begann die Veröffentlichung repräsentativer Jugendstudien, z. B. erschien im Jahr 1953 die erste von bisher 17 Shell-Jugendstudien, und 1957 legte Schelsky die wegweisende Arbeit „Die Skeptische Generation“ vor. Sie behandelte die Jugendlichen Westdeutschlands in der Zeit zwischen 1945 bis etwa 1955. Diese Jugend damals war politischen

Aufforderungen gegenüber zurückhaltend, pragmatisch, angepasst an die Erwachsenenwelt. Die Jugendforschung prägte den Begriff „Subkultur“ und subsummierte gleich einmal die „Halbstarken“ unter diesen Begriff.

Eine prägnante Beschreibung dieses Phänomens für die Situation in Österreich lieferten Fischer-Kowalski und Wiesbauer (vgl. 1985) in einigem zeitlichen Abstand dazu, nämlich erst im Jahr 1985. Damals wurde anlässlich einer Ausstellung auf der Schallaburg/NÖ über die fünfziger Jahre deren kurz zuvor erstellte Studie über die Szene der Halbstarken in Österreich einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die Autorinnen erstellten eine Analyse, welche die Gründe für das Auftreten der „Halbstarken“ nicht nur in der „Nazi-Ecke“ ihrer Eltern fand, sondern differenzierter argumentierte:

„In der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre bevölkerten jugendliche Straßenbanden als ‚Halbstärke‘ nahezu jedes dafür geeignete Straßeneck, und dies sicherlich nicht nur in den Arbeiterbezirken der Städte. Sie erfanden weltweit ihr spezifisches Erscheinungsbild: Motorräder, Jeans, Lederjacken und langes fettiges Haar mit Entenschwanz für männliche Jugendliche; aufreizende Kurven unterstrichen von Jeans, schwingenden Röcken und breiten Gürteln, toupiertes und oft gefärbtes Haar für weibliche Jugendliche. All das stand in scharfem Gegensatz zu dem, was ihre Eltern unter ‚anständigem Äußeren‘ verstanden. Und sie hatten ihre Musik, eine Musik, die assoziiert wurde mit Negern, Sex und Gewalt, die als ‚primitiv‘ galt – alles genau das Gegenteil von jenen Mittelklassestandards, denen die meisten Erwachsenen dieser Zeit so verzweifelt nacheiferten. Die Halbstarken hatten allerdings den Preis für diese Opposition zu zahlen: Sie wurden kriminalisiert. (...) Ein Merkmal ihrer Elterngeneration ist wichtig: Ein beträchtlicher Teil davon wird in den verschärfsten Klassenauseinandersetzungen der zwanziger und dreißiger Jahre engagiert gewesen sein, beschuldigt als ‚Kommunisten‘, ‚Sozialisten‘, ‚Faschisten‘. Dies hatte sicher Folgen für ihre Kinder: Als ‚Entpolitisierung‘, aber sicher auch als tiefes Misstrauen gegenüber Macht und Herrschaft, das seinen Ausdruck in neuen Formen des Widerstandes fand. (...) Die Halbstarken waren bisher kaum als ein historisches ‚Ereignis‘ von politischer Bedeutung, sondern eher als eine mit besonderen Merkmalen behaftete Unterschichtjugend betrachtet worden. Die Halbstarken-Bewegung wurde als eine Gefahr für die Gesellschaft, nie aber als ein Faktor sozialen Wandels gesehen. An der Halbstarken-Bewegung beteiligte sich ein beträchtlicher Anteil der damaligen Jugend, nach groben Schätzungen etwa ein Fünftel der jeweiligen Jahrgänge, aber doch eine sehr deutlich sichtbare Minderheit. (...) Das Benehmen der Halbstarken drückt sowohl Klassenwiderstand gegen Degradierung körperlicher Kraft und Stärke durch die an Größe und Bedeutung gewinnende neue Mittelklasse aus als auch das Beharren auf Körperlichkeit als zentrale Quelle menschlicher Lust und menschlichen Leids. Und es gab einfach keine angemessene Sprache, deren sich die Halbstarken hätten bedienen können. Was auf der sprachlichen Ebene praktiziert wurde,

war die Ablehnung 'großer Worte'. So entging man der Heuchelei der herrschenden Sprache: durch 'Nichtsprechen', den Gebrauch einer Fremdsprache (englische Song-Texte) oder durch die Weigerung, sich 'netter Ausdrucksweisen' zu bedienen.“ (Fischer-Kowalski/Wiesbauer 1985, S. 64 ff.).

Über die „Halbstarken“ besteht offensichtlich eine gewisse Kontinuität mit den „proletarischen Platten“ der 1920er und 1930er Jahre, den sogenannten „Schlurfs“, welche weder die ständestaatlichen noch die nationalsozialistischen Staatsjugendorganisationen einzugliedern vermochten. Ihre auffallend geringe Resonanz in der Forschung ist bemerkenswert. Wächter hat sie jüngst kurz, aber prägnant als subkulturelle Gruppe im Widerstand (gegen die HJ) beschrieben: „Die zum Großteil aus dem Arbeitermilieu stammenden, männlichen Jugendlichen setzten sich in ihrem Auftreten sowohl von den uniformierten HJ-Jungen als auch von anderen Arbeitern und Hilfsarbeitern ab. Sie hatten ihren eigenen Stil kreiert – elegant und sauber, lässig und modern. (...) Ihren von amerikanischen Filmen beeinflussten Lebensstil konnten sie durch Aktivitäten am Schwarzmarkt finanzieren“ (Wächter 2015, S. 156 f.; vgl. ausführlicher: Wächter 2006, S. 67 ff.). (Die Autorin geht in der Folge auch ausführlich auf Jugendkultur-Organisationen in der Zeit des Wiederaufbaus 1945 – 1967 ein; vgl. Ebda., S. 73 ff.)

5.2 Jugendforschung in Österreich in der Zeit nach 1962

In Österreich lässt sich der Beginn einer systematischen Jugendforschung in der Zweiten Republik wohl erst mit der grundlegenden, bereits mehrfach angeführten, Arbeit von Rosenmayr aus dem Jahr 1962 markieren.

Wie aufgrund seiner Studie zu erwarten, war die Jugendforschung in Österreich in den folgenden Jahrzehnten eher eine Domäne der Soziologie (vgl. z.B. Rosenmayr 1963; Rosenmayr/Köckeis/Kreutz 1966; E. Gehmacher, 1981). Sie wurde erst mit der Entschließung des Nationalrates vom 28. September 1988 in gewisser Weise bundesweit institutionalisiert: „Dem Nationalrat ist in jeder Legislaturperiode ein aktueller Bericht zur Lage der Jugend vorzulegen“ (S. 719 der Beilagen zu den Sten. Protokollen des NR, XVII. GP; vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009, S. 10). Das war der Startschuss für die ab 1988 in Fünfjahresabständen erscheinenden Jugendberichte der jeweiligen Bundesregierung, dessen erster den ästhetisierenden Titel „Schöner Vogel Jugend“ trug (vgl. z.B. Scheipl 2012).

Daneben sind seit den 1980er Jahren zahlreiche regionale Jugendstudien in den Bundesländern erschienen (die aktuell jüngste unter ihnen ist eine Studie über die Lebenswelten Vorarlberger Jugendlicher, erstellt von der Pädagogischen Hochschule in Feldkirch (2017)).

Über weitere jugendforscherische Aktivitäten kann in diesem Rahmen nur cursorisch und ausschnitthaft berichtet werden. So ist etwa auf eine weithin

unterschätzte Studie von Luger (1991), einem Mitherausgeber des 1. Österr. Jugendberichts, hinzuweisen. Es ist dies eine medien- und jugendkulturelle Studie, in welcher der Autor eine Form der Entwicklung seit den 1950er Jahren nachzeichnete, die man als Mediatisierung der Jugend bezeichnen könnte (vgl. Ebda., S. 7), wie also (Massen-) Medien dazu beigetragen haben, die Lebenswelt der Jungen zu verändern. Dieses Thema „schreit“ geradezu nach einer aktuellen systematischen Bearbeitung. Es blieb im 6. JB weitgehend ausgespart (vgl. 2011, S. 485 ff.), der 7. JB widmete dem Thema drei Seiten (vgl. 2016 A, S. 63 ff.).

Eine interessante Anregung brachte der Historiker Stourzh (vgl. 2018) ein mit dem Hinweis, die „Generation von 45“ – umschrieben etwa mit Otto Molden, Friedrich Heer, Erika Weinzierl – als Thema der Jugendforschung nicht länger zu vergessen. Völlig an der österreichischen Jugendforschungsszene vorübergegangen sein dürfte auch die umfassende „Steirische Landesausstellung“ „Jugendkulturen '68 – '98“ (vgl. Kulturreferat der Steiermärkischen Landesregierung 1998).

Doch innert Jahresfrist 2011/2012 sind drei wichtige Arbeiten zum Thema Jugend erschienen:

Zunächst ist dies der oben angeführte 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Darin nahm man nach längerem wieder eine begriffliche Rahmung des Jugendbegriffes vor (soziologisch, entwicklungspsychologisch, pädagogisch, juristisch) und akzentuierte dabei deutlich die entwicklungspsychologische Perspektive. Ferner erschien nach den drei bisher vorliegenden Jugendwertestudien (vgl. Friesl 1991; Friesl 2001; Friesl/Kromer/Polak 2008) die 4. Jugendwertestudie (vgl. Heinzlmaier/ Ikrath 2012). Diese war im Sinne einer Methodentriangulation mehrstufig angelegt; die Altersspanne für Jugendliche wurde mit 14 bis 29 Jahren festgelegt. Nicht übersehen werden sollte schließlich die von Knapp/ Lauermann (vgl. 2012) herausgegebene Sammelschrift. Der voluminöse Band versammelt neben bedeutenden Autoren ausländischer Provenienz zu dieser Thematik einen großen Teil der österreichischen Jugendforscher/innen.

Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang der Abschnitt zur Jugendforschung im Rahmen des 7. Berichts zur Lage der Jugend in Österreich/Teil C, wo neben den Aktivitäten im Rahmen der österreichischen Jugendstrategie der Hinweis erfolgt, dass Jugendforschung als „Querschnittsthematik“ anzulegen ist (vgl. BMFJ 2016 C, S. 50).

5.3 Einschlägige Forschungseinrichtungen

Auch hier kann lediglich ein Hauptstrang herausgehoben werden, denn Babic/Bütow und Katstaller (vgl. 2016) zeigten, dass gegenwärtig ca. 44 Einrichtungen in Österreich Jugendforschung auch als eines ihrer Aufgaben-

felder betrachten. Offenbar weitet sich das Feld in diesem Forschungszweig beträchtlich aus. Denn bisher galten als zentrale Akteure der Jugendforschung die Universitäten, welche häufig durch die jeweils mit den Jugendarbeitenden befassten Bundesministerien und durch die Landesjugendreferate mit einschlägigen Studien betraut wurden. Traditionellerweise zählte dazu auch das 1960 gegründete „Österreichische Institut für Jugendkunde“, welches 1993 in „Institut für Jugendforschung“ umbenannt worden ist (vgl. Scheipl 2012, S. 109 ff.). Es hat Rosenmayr seinerzeit mit der für die österreichische historische Jugendforschung wichtigen Studie (vgl. Rosenmayr 1962) betraut und es war auch für die ersten drei Jugendwertestudien verantwortlich (s.o.). Davon standen die ersten beiden in der Tradition der European Value Surveys und bildeten den jeweiligen Österreich-Teil ab. Daneben wurde bereits im Jahr 1997 unter der Geschäftsführung von Bernhard Heinzlmaier die Trendagentur „t-factory für Jugendmarktforschung und Jugendmarketing“ in Wien gegründet, dem im Jahr 2000 das „Institut für Jugendkulturforschung“ als wissenschaftlicher Verein folgte. Dieses ging zum Teil aus Mitarbeiter/innen des Österr. Instituts f. Jugendforschung hervor, welches 2009 kurz vor Vollendung seines 50. Bestandsjahres seinen Betrieb einstellen musste. Die Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Erstellung von Expertisen zu jugendkulturellen Themen, verbunden mit methodisch innovativer Auftragsforschung, ferner Wissenstransfer mittels Fortbildungsangeboten. Immer wieder war das Institut federführend an der Erstellung der österr. Jugendberichte bzw. an der Erstellung von Jugendwertestudien beteiligt (vgl. Scheipl 2012, S. 111 f.) Es kann gegenwärtig auf 96 Print- und 105 Online-Publikationen verweisen. Das Institut erhält nach eigenen Angaben keine Förderungen der öffentlichen Hand (16.10.2017).

6 Forschungsstrategische Schlussbemerkungen

Die historisch-systematische Betrachtungsweise konnte deutlich machen, dass es sich insgesamt empfiehlt, Jugendforschung als vierteilige, interdisziplinäre Forschung anzulegen, angefangen von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Jugendpsychiatrie bis hin zur Einbeziehung zumindest der Geschichts-, Kultur-, Rechts- und Politikwissenschaften. Ihre Themen beziehen sich entsprechend den sieben Jugendberichten auf (Aus-)bildung, Familien- und Freundschaftsbeziehungen, auf Arbeits-, Freizeit- und Medienverhalten, auf Drogenkonsum, Sozial- und Devianzverhalten u. v. a. m.

In diesem Sinne hält der 7. Jugendbericht fest, dass Jugendforschung eine Querschnittsthematik ist, und „bei breit angelegten, repräsentativen Studien, die die Bevölkerung ab 16 Jahren berücksichtigen, wäre eine Berücksichtigung der jungen Menschen zwischen 16 und 29 Jahren wünschenswert, um

auch den Interessen von jungen Menschen Rechnung zu tragen. Daraus ergibt sich eine langfristige Perspektive, Jugend in allen Forschungsbereichen mitzudenken und auch auszuweisen. Ein weiterer Ansatz wäre auch, bei Forschungsfragen, die einer ersten Einschätzung nach wenig mit Auswirkungen auf junge Menschen assoziiert werden, den Blick bewusst auf die jugendliche Bevölkerungsgruppe zu wagen, um mögliche Zusammenhänge und weitere Fragestellungen zu explorieren“ (BMFJ 2016 C, S. 50).

Hinsichtlich der Methodologie formulierte Rosenmayr Vorschläge für die weitere Entwicklung der Jugendforschung in Österreich (vgl. 1988, S. 9). Qualitative Analysen bleiben dabei unentbehrlich.

Bezüglich der Forschungsstrategien ließen sich etwa im Rahmen eines Doktorats - Kollegs für Jugendforschung folgende Überlegungen anstellen (vgl. in Anlehnung an Scheipl 2012, S. 112 f.):

- Um koordiniert vorzugehen, wäre eventuell ein gemeinsamer Forschungsplan zur Jugendforschung in Österreich durch die Institute für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Universitäten auszuarbeiten. Die Stärke der Jugendforschung in Österreich in der Zwischenkriegszeit lag v.a. auch darin begründet, dass das „Bühler- Institut“ koordiniert gearbeitet hat.
- Die vielen Jugendberichte der Bundesländer könnten einer gemeinsamen Analyse unterzogen werden hinsichtlich der Methodologie, aber auch bezüglich der Inhalte. Auslassungen wären aufzuspüren.
- Besonders zentral für eine systematische Forschungsentwicklung scheint zu sein, dass Vorschläge und Projekte aus den jeweiligen Jugendberichten der Bundesregierung im Rahmen des jeweils folgenden Berichtes zielgerichtet auf Umsetzungen bzw. entsprechende Unterlassungen untersucht werden. Dadurch wären mehr systematische Kontinuität und eine längerfristige Folgenbeobachtung erreichbar.
- Die Vorgangsweise, die mit den Empfehlungen der Sachverständigenkommission im 6. Jugendbericht gewählt wurde (vgl. 2011, S. 589 ff.), ließe sich weiter ausbauen. Um den Grad der Beliebigkeit solcher Empfehlungen zu reduzieren, hätte sich das beauftragende Ministerium im Sinne einer wissenschaftsbasierten Jugendpolitik zur Pflicht zu machen, jeden folgenden Bericht mit einer Abhandlung darüber einzuleiten, welche der Vorschläge – auch auf Länderebene – umgesetzt werden konnten; für nicht umgesetzte Forderungen wären Begründungen vorzulegen.
- Aufgrund der qualifikatorischen Verschiebung im Beschäftigungssystem sowie der Erosion der Normalarbeitsverhältnisse wäre für jeden Bericht ein einschlägiges Schwerpunktthema zu überlegen.

Wie eigentlich immer – die gesellschaftliche Entwicklung stellt die Jugend vor neue Herausforderungen. Dafür braucht es neben der Sorge um die Zukunft mit ihren offenen Perspektiven vor allem den Mut zu ihrer Gestaltung.

7 Literatur

- Adam, Erik (2012): Zur Geschichte der Jugendforschung in Österreich. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Ersten Republik. In: Gerald Knapp/Karin Lauerer (Hrsg.): *Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheiten von Jugendlichen in Österreich*. Klagenfurt u.a.: Hermagoras, S. 52 – 72.
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela (2016): Wie viel gilt der Prophet im eigenen Land? Jugendforschung in Österreich aus institutioneller Sicht. In: *Soziales Kapital* Nr. 15/2016, S. 152 – 164.
- Bernfeld, Siegfried (1913): Das Archiv für Jugendkultur. In: Herrmann, Ulrich (1994): *Siegfried Bernfeld. Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909-1930*. Weinheim, Basel, S. 165 – 168.
- Bernfeld, Siegfried (1915): Über den Begriff der Jugend, Phil. Diss. Univ. Wien, 1914/15.
- Bernfeld, Siegfried (1917): Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend (Archiv für Jugendkultur) – Entwurf zu einem Programm, in: *Annalen der Kultur- und Kulturphilosophie*. Band 13 aus 1917, S. 217 – 251.
- Bernfeld, Siegfried (1923): Über eine typische Form der männlichen Pubertät. In: *Imago* Bd. IX, Heft 11, 1923, S. 169 – 188.
- boJA- Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hrsg.) (2016): *Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich*. Wien (4. Aufl.; 1. Aufl.: 2011)
- Böhnisch, Lothar/ Plakolm, Leonhard (2015): Zu Siegfried Bernfeld. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Wächter, Natalie (Hrsg.): *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien*. Wien: mandelbaum verlag, S. 41 – 48.
- Böhnisch, Lothar (2015): *Jugendbilder und Jugendsdiskurse des 20. Jahrhunderts bis heute*. In: Lothar Böhnisch/Leonhard Plakolm, Natalie Wächter (Hrsg.): *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien*. Wien: mandelbaum verlag, S. 11– 35.
- Brezinka, Wolfgang (2003): Die Lehrkanzel für Pädagogik und das Pädagogische Seminar unter Otto Tumlirz: 1930 – 1945. In: Brezinka, Wolfgang: *Pädagogik in Österreich*, Band 2: Prag, Graz, Innsbruck. Wien, S. 169 – 202.
- Bühler, Charlotte (1921/1923): *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. (2. Auflage) Jena: Verlag Gustav Fischer
- Bühler, Charlotte (1925): *Zwei Knabentagebücher. Mit einer Einleitung über die Bedeutung des Tagebuchs für die Jugendpsychologie*. Jena: Verlag Gustav Fischer
- Bühler, Charlotte (1931/1967): *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*. 3. Auflage, Leipzig: Verlag Hirzel/unveränderte 4. Auflage, Göttingen: Verlag Hogrefe

- Bundes-Jugendförderungsgesetz (BGBl. I Nr. 126/2000)
- Bundes-Jugendvertretungsgesetz (BGBl. I Nr. 127/2000)
- Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (BGBl. I Nr. 69/2013)
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Sektion II, Abteilung 5) (Hrsg.) (2009): Nationale Jugendpolitik/ Jugendpolitik in Österreich – ein kurzer Überblick (Nachdruck). Wien: Eigenverlag
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: Eigenverlag
- Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.) (2016): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich; Teil B: Better - Life Index Jugend; Teil C: Österreichische Jugendstrategie. Wien: Eigenverlag
- Fischer-Kowalski, Marina/Wiesbauer, Elisabeth (1985): „Früchterln“ und was sie fruchten. Zur Jugendkultur in den fünfziger Jahren. In: Jagschitz, Gerhard/ Mully, Klaus-Dieter (Hrsg.): Die „wilden“ fünfziger Jahre. Gesellschaft, Formen und Gefühle eines Jahrzehnts in Österreich. St. Pölten – Wien: Verlag Niederösterreichisches Pressehaus, S. 64 – 79. (Erstmals veröffentlicht als: Fischer-Kowalski, Marina (1983): Halbstarke 1958, Studenten 1968. Eine Generation und zwei Rebellionen. In: Preuss-Lausitz u.a. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Basel, Weinheim, S. 53 – 70.)
- Friesl, Christian (1991): Österreichische Jugend-Wertestudie. Wien
- Friesl, Christian (Hrsg.) (2001): Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher. Wien
- Friesl, Christian/Kromer, Ingrid/Polak, Regina (Hrsg.) (2008): Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. Wien
- Gehmacher, Ernst (1981): Jugend in Österreich. Wien (Österreichisches Institut für Jugendkunde (Hrsg.): Jugend zu Beginn der 80er Jahre. Wien
- Gehmacher, Johanna (1994): Jugend ohne Zukunft. Hitler-Jugend und Bund Deutscher Mädel in Österreich vor 1938. Wien: Picus Verlag
- Gehmacher, Johanna (1995): Jugendbewegung und Jugendorganisation in der Ersten Republik. In: Emmerich Talos u.a. (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918 – 1933. Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung, S. 292 – 303.
- Großegger, Beate (2014): Generation Flexwork. Wie reagieren Jugendliche und junge Erwachsene auf die Herausforderungen der neuen Arbeitswelt, Expertise im Auftrag des BMFJ, Wien; Teil A.
- Hagen, Martin: Niederschwelliger jugendgerechter Zugang zur beruflichen Qualifizierung. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: Eigenverlag, S. 525 – 536.
- Heinzlmaier, Bernhard/ Ikrath, Philipp (2012): Bericht zur Jugend-Wertestudie 2011. (4. Jugendwertestudie 2011, erschienen 2012). Wien
- Hetzer, Hildegard (1931): Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in der Armutsforschung und Armutsbekämpfung. Leipzig: Verlag Hirzel
- Innerhofer, Franz (1974): Schöne Tage. Salzburg: Residenz Verlag
- Institut für Jugendkulturforschung/t-factory (Hrsg.) (2015): Erste österreichische Lehrlingsstudie. Wien
- Institut für „Jugendforschung und Kulturvermittlung-jugendkultur.at „Jugendtrendstudie TRacts 2014“

- Kanitz, Otto, Felix (1925): Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, Jena
- Kinder- und Jugendgesetz des Landes Vorarlberg (LGBl. Nr. 26/2017)
- Knapp, Gerald/ Lauerermann, Karin (Hrsg.) (2012): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich. Klagenfurt, Laibach, Wien: Hermagoras
- Knecht, Alban/Atzmüller, Roland (2017): Von der Ausbildungsgarantie zur Ausbildungspflicht. Die Entwicklung der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. In: neue praxis H. 3, S. 239 – 252.
- Koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Dachverband für Offenen Jugendarbeit in Vorarlberg) (Hrsg.) (2017): 156 starke Impulse. Zehn Jahre Jugendsozialarbeit im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit in Vorarlberg. Bregenz: Sandholzer Werbung und Druck
- Kulturreferat der Steiermärkischen Landesregierung (Hrsg.) (1998): Jugendkulturen '68 – '98. Steirische Landesausstellung in Bad Radkersburg im Jahr 1998. Umfassender Ausstellungskatalog: Konzept und Redaktion: Ileana Schwarzkogler. Graz: Universitätsdruckerei Klampfer
- Lassnig, Lorenz (2011): Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung von Jugendlichen in Österreich. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: Eigenverlag, S. 133 – 154.
- Lazarsfeld, Paul (1929): „Statistische Praktikum für Psychologen und Lehrer“. Jena
- Lazarsfeld, Paul (1931): Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf. In: Paul Lazarsfeld: Jugend und Beruf. Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 8. Jena: Verlag Gustav Fischer, S. 1 – 87. (hrsgg. von Charlotte Bühler)
- Lazarsfeld, Paul (1931): Zur Berufseinstellung des jugendlichen Arbeiters. In: Paul Lazarsfeld: Jugend und Beruf. Quellen und Studien zur Jugendkunde Heft 8. Jena: Verlag Gustav Fischer, S. 157 – 174.
- Lazarsfeld, Paul (1960/2015): Vorspruch. In: Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld, Hans Zeisel: Die Arbeitslosen von Marienthal. (25. Auflage). Frankfurt/Main: Edition Suhrkamp 769, S. 11 – 23.
- Luger, Kurt (1991): Die konsumierte Rebellion. Geschichte der Jugendkultur 1945 – 1990. Wien, St. Johann/Pongau: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag
- Mitterauer, Michael (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Orel, Anton (1921): Jugendpflege oder Jugendbewegung? Wien: Vogelsang Verlag
- Pammer, Thomas (2013): Austrofaschismus und Jugend: gescheiterte Beziehung und lohnendes Forschungsfeld? In: Florian Wenninger – Lucile Dreidemy (Hrsg.): Das Dollfuß/Schuschnigg-Regime 1933 – 1938. Vermessung eines Forschungsfeldes. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 395 – 410.
- Pelinka, Anton (2017): Die gescheiterte Republik. Wien, Köln, Weimar: Böhlau
- Pfliegler, Michael (1923): Die deutsche Jugendbewegung und der jungkatholische Geist. Wien: Volksbundverlag
- Rosenmayr, Leopold (1962): Geschichte der Jugendforschung in Österreich 1914 – 1931. Wien. (hrsgg. vom Österreichischen Institut für Jugendkunde)
- Rosenmayr, Leopold (1963): Familienbeziehungen und Freizeitverhalten jugendlicher Arbeiter. Wien

- Rosenmayr, Leopold (1988): Jugend als Spiegel der Gesellschaft. In: Janig, Herbert/Hexel, Peter/ Luger, Kurt/Rathmayr, Bernhard (Hrsg.) (1988): *Schöner Vogel Jugend*. (1. Österr. Jugendbericht) Linz, S. 4 – 35.
- Rosenmayr, Leopold/Köckeis, Eva/Kreutz, Henrik (1966): *Kulturelle Interessen von Jugendlichen*, Wien, München
- Salzburger Jugendgesetz, (LGBl. Nr. 81/2016)
- Scheipl, Josef (2012): Die Berichte zur Lage der Jugend und die Jugend-Wertestudien. Beiträge zur Jugendforschung in Österreich um die Wende zum 21. Jahrhundert. In: Gerald Knapp/Karin Lauerermann (Hrsg.): *Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheiten von Jugendlichen in Österreich*. Klagenfurt u.a.: Hermagoras, S. 73 – 116.
- Scheipl, Josef/Seel, Helmut (1988): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987, Graz: Leykam
- Schelsky, Helmut (1957): *Die Skeptische Generation*. Düsseldorf: Diederichs
- Seewann, Gerhard (1971/1974): *Österreichische Jugendbewegung 1900 bis 1938*. Band I. Frankfurt/Main: dipa-Verlag (2. Auflage 1974)
- Soffner, Heinrich (1929): *Die proletarische Jugend, ihre Stellung in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik*. Jena
- Spranger, Eduard (1924): *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle und Mayer, (25. Auflage 1948)
- Stangl, Franz Josef (2006): „Der Bastard“. Großwölkers/Weitras: Bibliothek der Provinz
- Stangl, Franz Josef (2010): „Klosterzögling“. Großwölkers/Weitras: Bibliothek der Provinz
- Steiermärkischen Jugendgesetz (LGBl. Nr. 81/2013)
- Stourzh Gerald (2018): 1968er: Vergesst nicht auf die 1945er. In: *Der Standard*, 30./31. Mai, S. 34.
- Thaller, Leopold (1921): *Die internationale sozialistische Jugendbewegung*. Wien: Verlag des Verbandes der sozialistischen Arbeiterjugend Deutschösterreichs
- Thorpe, Julie (2013): Education and the Austrofascist State. In: Florian Wenninger/Lucile Dreidemy (Hrsg.): *Das Dollfuß/Schuschnigg-Regime 1933 – 1938. Vermessung eines Forschungsfeldes*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 381 – 393.
- Tumlirz, Otto (1919): *Die geistige Entwicklung des Jugendlichen*. Leipzig: Julius Klinkhardt (3., verbesserte Auflage 1931)
- Tumlirz, Otto (1921): *Die geistige Bildungsamkeit der Jugendlichen*. Leipzig: Julius Klinkhardt (zweite Auflage 1926)
- Tumlirz, Otto (1924): *Die Reifejahre*. Leipzig: Julius Klinkhardt (3., neubearbeitete Auflage 1954; Erstauflage 1924 in zwei Bänden; 3. neubearbeitete Auflage 1954 in einem Band)
- Tumlirz, Otto (1952): *Die Jugendverwahrlosung*. Graz: Leykam
- Ulbrich, Claudia/Janke, Gabriele/Bosch, Mineke (2013) (Hrsg.): *Auto/Biographie. L'HOMME*. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft, Heft 2
- UN-Kinderrechtskonvention (1989)
- Wächter, Natalia (2006): *Wunderbare Jahre? Jugendkultur in Wien*. Geschichte und Gegenwart. Weitra: Bibliothek der Provinz

- Wächter, Natalia (2015): Der subkulturelle Widerstand der Schlurfs. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Wächter, Natalia (Hrsg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien: mandelbaum verlag, S. 156 – 158.
- Wohnout, Helmut (2017): Das autoritäre Österreich 1933/34–1938. In: Stefan Karner (Hrsg.): Die umkämpfte Republik. Österreich von 1918 – 1938. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 49 – 56.

Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene. Auf dem Weg in eine europäische Lebens- und Lernlandschaft

Manuela du Bois-Reymond

*Der Realitätsgehalt von Tendenzen ist größer als der von Tatsachen.
Oskar Negt*

*... daß die Menschheit zusammen erst der wahre Mensch ist.
Goethe*

1 Einleitung

Ziel der Interdisziplinären Tagung „Jugend – Lebensweg – Bildung“ war es, über zukünftige Aufgaben der österreichischen Jugendforschung zu diskutieren. In meinem Eröffnungsvortrag habe ich hierzu Anregungen gegeben, an die der vorliegende Artikel anschließt. Dabei wird es mir nicht um eine Aufarbeitung empirischer Daten und Analysen zur österreichischen, gar europäischen Jugendforschung gehen, sondern ich möchte meine zumeist jüngeren KollegInnen dazu anregen, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen unter dem Gesichtspunkt von *Entwicklungstendenzen* zu begreifen und entsprechend zu erforschen. Es sollen also aktuelle Zustände und Probleme in und außerhalb formaler Institutionen historisch-soziologisch eingebettet werden; nur so können wir Veränderungen, Dynamiken und Widersprüche verstehen und angemessen interpretieren.

Den Beginn macht ein Rückblick auf den Stand der Jugend- und Bildungsforschung in den letzten etwa 50 Jahren (1); in einem zweiten Schritt werden Entwicklungstendenzen zur Diskussion gestellt, und zwar jede als ein *Spannungsverhältnis*. Eine solche Auffassung steht in der Tradition von Zivilisations- und Modernisierungstheorien, die europäische Forschungen auf den Gebieten von Kindheit und Jugend, Familie und Generation, Schule, Lernen und Bildung angeregt haben (2).

Zum Schluss ein Ausblick in die europäische Zukunft: was hält sie für die kommenden Generationen von Kindern und Jugendlichen bereit, und was

folgt daraus für eine Forschungsagenda? Hierbei gilt es zu lernen, sowohl die bekannten Forschungsfelder weiter zu pflegen als auch neue anzulegen, besonders, sich intensiv mit den Herkunftsländern und dortigen Verhältnissen und Kulturen auseinanderzusetzen, aus denen in den letzten Jahren und Jahrzehnten MigrantInnen und Flüchtlinge in europäische Länder und Gesellschaften gekommen sind, darunter sehr viele Jugendliche und junge Erwachsene, also zentrale Zielgruppen für Jugendforscher (3).

2 Jugend- und Bildungsforschung in Entwicklung – entwickelte Jugendforschung

Jugendforschung in unserem heutigen Verständnis ist ein junger Zweig am sozialwissenschaftlichen Baum. Er hat sich aus den drei Hauptdisziplinen Psychologie, Pädagogik und Soziologie entwickelt. Etwa seit den 1960er Jahren beginnen diese Fächer sich aufzuspalten und neue Disziplinen zu bilden, deren Namen bereits von neuen Einteilungen und Überlappungen zeugen: „Erziehungswissenschaften“, „Sozialisationsforschung“, „Bildungsforschung“¹, „Sozialarbeit“. Ihr Anspruch ist, der Komplexität moderner Nachkriegsgesellschaften durch Interdisziplinarität Rechnung zu tragen. Die *Zeitschriften für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*², *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, aber auch die *Zeitschrift für Pädagogik* und viele andere sind seither zentrale Publikationsorgane neben pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Verlagen wie Barbara Budrich und Juventa/Beltz im deutschsprachigen Raum für den wissenschaftlichen Austausch.³ Der Zusatz: im deutschsprachigen Raum, ist wichtig. Denn Deutschland nimmt in europäischen Nachbarländern eine Sonderstellung ein, keins dieser Länder ist dem deutschen Weg hierin auf ähnliche Weise gefolgt, wenngleich sich auch dort neue Teildisziplinen etabliert haben, mit mehr oder weniger deutlichen interdisziplinären Kooperationen. Dies wird im Folgenden näher erläutert.

Die genannten Entwicklungen wurden nicht zuletzt in Gang gesetzt durch einen gewaltigen Reformstau, der sich im westdeutschen Nachkriegsdeutschland in den Bildungseinrichtungen aufgetürmt hatte und zu einer grundlegen-

1 1971 schrieb der Bildungspolitiker und Bildungsforscher Hellmut Becker: „Das Wort ‘Bildungsforschung’ ist etwa 10 Jahre alt. Wir prägten es, als wir das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin unter mancherlei Schwierigkeiten vorbereiteten.“ (H. Becker in *betrifft:erziehung*, Nr. 5, 3. Mai 1971, S. 31.)

2 Mit dem Untertitel: *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik*.

3 Vgl. hierzu auch den fundierten Aufsatz von Krüger/Grunert (2010) in ihrem Handbuch *Kindheits- und Jugendforschung*.

den Bildungsreform unter sozialdemokratischer Ägide führte. Ein sehr einflussreicher Befürworter hierin war der Bildungsforscher Heinrich Roth, der 1962 für eine „realistische Wende“ in der pädagogischen Forschung plädierte und empirisch nachprüfbar Methoden forderte (Roth 1962). Er rief PolitikerInnen und WissenschaftlerInnen dazu auf, sich von älteren geisteswissenschaftlichen Traditionen zu lösen und sich der neuen Nachkriegswirklichkeit mit neuen Lebensbedingungen und Anforderungen zu stellen. Dies betraf insbesondere die nachwachsenden Kinder- und Jugendgenerationen.

In den 1970er Jahren wird der Reformstau im Bildungswesen und in der Sozialarbeit mit Reformvorhaben wie der integrierten Gesamtschule und Studienreformen, alternativen Auffassungen in der Sozialarbeit und vielem anderen angegangen. Das führt zu neuen Theorie-Praxis-Entwürfen, jedenfalls zum Teil.⁴ Die Babyboomer ergreifen die Bildungschancen, die sich ihnen eröffnen, sie bevölkern zunächst die Universitäten als reformüberzeugte Studierende und werden später als Erwachsene LehrerInnen und DozentInnen, die sich um eine weitere Ausgestaltung von Jugend- und Bildungsforschung kümmern. Es geht nun vor allem um mehr Chancengleichheit für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche.

Seit den 1980er Jahren entwickelt die Jugendforschung neben quantitativen zunehmend qualitative Methoden, wie das biographisch-narrative Interview, das den befragten Jugendlichen eine authentische Stimme gibt und sie nicht mehr primär als zu Erziehende in Familie und Schule begreift, sondern als eigenständige Akteure mit jugendkulturellen Bedürfnissen und Produktionen. Die einflussreiche Shell Studie von 1981 führte vor, wie qualitative und quantitative Methoden verknüpft werden konnten, um sowohl repräsentative wie Individualdaten zu erheben. Die auch von der Wissenschaft aufgegriffene Emanzipation der Jugend steht im Zusammenhang mit heftigen und großflächigen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, die zu einer vermehrten soziologischen Theorieproduktion führte, um die stattfindenden Modernisierungen in der Arbeits- und Umwelt, in Familie und Schule zu erklären und Daten und Interpretationen für Politikberatung zur Verfügung zu stellen.

Nach der politischen 1989/1990 Wende, die zur Vereinigung zwischen Ost- und Westdeutschland führt, nimmt die Jugendforschung einen gewaltigen Aufschwung. Es ergeben sich ganz neue Fragen, die alle um den Vergleich westdeutscher gegenüber ostdeutscher Jugend kreisen, vor allem um die (besorgte) Frage nach dem Potential demokratischer Wertehaltungen in der ostdeutschen, kommunistisch erzogenen Jugend. Ist die westdeutsche Jugend modern und hinkt die ostdeutsche hinterher? Geht es also um zwei verschiedene Jugenden? Zahlreiche Studien, worunter die anschließenden Shell Studien, zeichnen ein differenziertes Bild, in dem sich neben Unter-

4 Vgl. hierzu die damals gegründete, insbesondere unter Lehrern und Bildungspolitikern einflussreiche Zeitschrift *erziehung*, später *päd.extra*.

schieden, etwa im Bildungsbereich, viele Übereinstimmungen der beiden Jugendlichen, etwa im Familien- und Peerleben, zeigen.

Heute teilt sich die Jugendforschung, vereinfacht gesagt, in drei⁵ große Strömungen:

- Jugend als Lernjugend
- Jugend als Übergangsjugend
- Jugend als Peer- und Medienjugend

JugendforscherInnen sind bemüht, eine Balance zu finden zwischen Spezialisierung innerhalb dieser drei Strömungen einerseits und andererseits Brückenschlägen, die übergreifende Probleme und Entwicklungen thematisieren.

2.1 Jugend als Lernjugend

Gab es im 19. Jahrhundert und bis in die Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts ein breit geteiltes Einverständnis darüber, was Bildung sei, so löste sich dieses mit der Meritokratisierung des Bildungssystems auf. Bildung im Humboldt'schen Sinn hatte es früher nur für eine winzige Schicht von Bürger- und adligen Kindern gegeben, die auf elitäre Gymnasien gingen und dort zwar einen Bildungshabitus fürs Leben erwarben, nicht aber unbedingt für eine Erwerbstätigkeit. Die Entwicklung der modernen Industriegesellschaften erforderte Realkenntnisse der zukünftigen Arbeiter und Angestellten und beförderte den Ausbau von Realschulen. Neben die humanistische Bildung trat zu Anfang des 20. Jahrhunderts die Realschulbildung (Behnken/du Bois-Reymond 2017).

Wer heute von Bildung und Bildungsschicksalen spricht, meint nicht mehr die humanistische Bildung, sondern die Sozialisation und Qualifikation der nachwachsenden Generationen für einen ausdifferenzierten Arbeitsmarkt. Neben den hergebrachten Bildungsbegriff tritt der neutrale Begriff *Lernen* (du Bois-Reymond 2016; Faulstich 2013). Gegenwartsgesellschaften sind Lerngesellschaften, keine Bildungsgesellschaften, und die Schulen der Gegenwart werden bevölkert von Kindern und Jugendlichen, die zur Schule gehen als eine wenn auch nicht durchweg geliebte Tagesbeschäftigung ansehen und sich dort die nötigen Abschlüsse für ihre Weiterqualifikation holen. Wiederum interferieren Herkunft und Milieuhintergrund in das Lerngeschehen und Lernschicksal: Kinder aus den höheren Gesellschaftsschichten absolvieren ihre Schullaufbahn mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auf ein

5 Anlässlich der Diskussion nach dem Vortrag von Andreas Karsten forderte dieser, es solle eine vierte Strömung benannt werden: Jugend als demokratische Jugend. Vgl. seinen Beitrag in der vorliegenden Veröffentlichung.

universitäres Studium und eine entsprechend gute Berufsposition als, noch immer, Kinder aus, wie es euphemistisch gern heißt, „bildungsfernen“ Schichten; zu diesen gehören seit mehreren Jahrzehnten die Kinder von MigrantInnen (Kramer/Helsper 2013).

Modernisierungsprozesse verlaufen nicht eindeutig und einlinig. So ist zwar ausgeschlossen, dass es im Schul- und Bildungsbereich ein Zurück in eine Zeit ohne Massenbeschulung geben könne, gleichwohl garantiert aber eine abgeschlossene Schul-, Berufs- und Universitätsbildung nicht mehr, wie noch bis vor kurzem, ein gesichertes Einkommen und Berufsleben. Globalisierungsprozesse brechen nationale Arbeitsmärkte auf und greifen mit unvorhergesehenen und unabsehbaren Folgen in die Lebensplanung der Jüngeren ein. Und nicht nur das: Massenbeschulung setzt auch eine Ausweitung des Lernbegriffs in Gang: formale Bildungsgänge werden zunehmend begleitet von informellen Lernaktivitäten, die sowohl in der Schule stattfinden – Beispiel Ganztagschule (Coelen/Stecher 2014) – als auch neben und außerhalb. Darauf gehen wir weiter unten ein.

Schul- und BildungsforscherInnen sind unter diesen Umständen geradezu gezwungen, interdisziplinär zu arbeiten. Indem sie sich mit Bildungsbenachteiligung befassen, haben sie die Erfordernisse nationaler und internationaler Arbeitsmärkte mit im Blick; indem sie ihr Augenmerk auf das Leistungsverhalten von SchülerInnen richten, kommen sie um internationale Vergleiche nicht mehr herum – Paradebeispiel Pisa –, und wenn es um divergentes Schülerverhalten geht, so müssen sie sich mit den familiären und kulturellen Gegebenheiten von Schülern befassen.

2.2 Jugend als Übergangsjugend

Jugendliche in der Neuzeit über ihre Schul- und Bildungslaufbahnen zu definieren, hat mit zwei einander durchdringenden und bedingenden Modernisierungen zu tun. Zum einen hat sich die Zeitspanne im menschlichen Lebenslauf, die der Jugend zugeschlagen wird, in den letzten etwa 150 Jahren extrem verlängert und umfasst heute im wissenschaftlichen, aber auch allgemeinen Verständnis etwa das Alter zwischen 12/15 bis Ende zwanzig/Anfang dreißig (Arnett 2004). In diesen vielen Jahren ist eine Hauptbeschäftigung junger Menschen in Institutionen zu lernen, und dies in dem Bewusstsein, dass sie auch nach dieser Phase weiter lernen werden; lebenslanges Lernen ist nicht nur ein bildungspolitisches Konzept, sondern wird für immer mehr junge Menschen Wirklichkeit. Zum anderen aber werden eben dadurch Unterschiede in Bildungsläufen umso lebensbestimmender. Wer heute seine schulischen und beruflichen Qualifikationen beschränkt statt sie permanent zu erweitern, den erwartet ein zunehmend prekäres gesellschaftliches Schicksal.

Im menschlichen Lebenslauf haben sich in modernen Zeiten die Phasen: Kindheit – Jugend – (junges) Erwachsensein verschoben. Kindheits- und JugendforscherInnen registrieren, dass Kinder heute früher Jugendliche werden als ehemals und sprechen demgemäß von einer verkürzten Kindheit zugunsten einer sehr stark verlängerten Jugend. Ein zentraler Faktor für diese Verschiebung ist die zeitlich ausgeweitete Schul- und Berufsqualifikation. Im Vergleich zu früheren Generationen verbleiben Jugendliche heute viel länger in ihrer Familie und in Bildungseinrichtungen und genießen dort eine Zeit des Moratoriums (Zinnecker 2013). Anders gefasst: sie werden lange am Eintreten auf den Arbeitsmarkt gehindert und daran, ökonomisch selbständig zu werden.

Jugendliche und Jugendlicher sein ist aus diesen Gründen nicht mehr eine klar definierte Altersphase, sondern diese ausgedehnte Lebensphase führt zu einer Fragmentierung in verschiedene Lebensalter, die früher klar durch Rechte und Pflichten voneinander getrennt und deren Übergänge durch kulturelle Initiationsriten definiert waren. Kindheit verändert ihren eigenständigen Status, indem sie Kinder früh zu jungen Jugendlichen macht, die bereits mit acht, neun Jahren an jugendkulturellen Praktiken und Moden teilnehmen. Das Geheimnis Sexualität war für frühere Kindergenerationen die Schwelle, die sie von der Jugendphase trennte (Postman 1987). Heute existiert diese Schwelle nicht mehr durch frühe Aufklärung und eine Bilderflut, die Sexualität in allen Lebensgebieten darstellt. Ein Junge von 14 Jahren ist einerseits in seinem Selbstbewusstsein und in seinen Peerkontakten ein Jugendlicher mit eigenständigen jugendkulturellen und (vor-)sexuellen Interessen und Aktivitäten, er ist aber gleichzeitig Kind, das sich emotional stark an seine Eltern (Mutter) gebunden fühlt und ihre Unterstützung braucht. Zu einer verlängerten Jugendphase gehört eine verfrühte sexuelle Betätigung. Sexualität löst sich in der Moderne aus einem sequenzierten Lebenslaufmodell mit festen Statuspassagen und Verantwortlichkeiten für erwachsene Männer und Frauen. Heute haben sich Jugendliche kulturell-sexuelle Rechte außerhalb von festen Partnerschaften und lange vor einer ökonomischen Tragkraft für eine eigene Familiengründung erworben. Eine verfrühte kulturell-sexuelle Selbständigkeit moduliert ihre Beziehung zu ihren Eltern. Sie erwarten und erhalten von ihnen Akzeptanz (Schröer/Stauber/Walther u.a. 2013).

Eine lange Zeitspanne ökonomischer Unselbständigkeit hindert heutige Jugendliche und junge Erwachsene an einer in die nähere Zukunft reichenden Lebensplanung. Die Flexibilisierung von ehemals festen Arbeitsverhältnissen hält sie jahrelang (oder gar ihr ganzes weiteres Leben) in risikoreichen Umständen. Auch dies führt zu einer Relativierung von klar begrenzten Lebensphasen. Heute kann ein Schüler von 16 Jahren in kurzer Zeit zu einem erfolgreicher Jungunternehmer werden, wenn er seine Medienkompetenz gewinnträchtig einzusetzen weiß, ebenso gut ist eine Endzwanzigerin mit Universitätsabschluss und Dokortitel unter Umständen jahrelang arbeitslos. Die Zu-

kunft als ein den jugendlichen Lebenslauf strukturierendes Konzept hat sich zu einem Konzept mit offenen Zeiträndern gewandelt. Viele Jugendliche und junge Erwachsene erfahren diese Zeitenwende als ein Paradox, mit dem sie frühzeitig lernen müssen umzugehen: reflexives Planungsverhalten ist in einer auf Wettbewerb und Konkurrenz gegründeten Ökonomie notwendig, wird aber im selben Atemzug durch Risikofaktoren entmutigt, die Berufspläne über den Haufen werfen. Hieraus entstehen, wie JugendforscherInnen immer wieder zeigen, *offene Zukunftsentwürfe* (Leccardi/Ruspini 2006).

Kindheits- und JugendforscherInnen haben auf den hier nur sehr kurz skizzierten Bereichen in den letzten etwa 40, 50 Jahren immer dort große Fortschritte gemacht, wo es ihnen gelungen ist, sinnvolle theoretisch-methodische Querschnitte durch die erwähnten Problemfelder zu legen.

2.3 *Jugend als Peer- und Medienjugend*

Während es ganz unbestritten ist, dass Peers für Kinder und schon gar für Jugendliche zu ihrem Leben in und außerhalb von Familie und Schule gehören, tut sich die Kindheits- und Jugendforschung schwer, ihre in vielen Teilgebieten angesammelten Theorie- und Empiriebestände unter einem integrativen Dach zu integrieren. Dies hat mit einigen der oben aufgeführten historisch-zivilisatorischen Entwicklungen zu tun.

Die unscharf gewordenen Alters- und Phasenabgrenzungen zwischen Kindern und Jugendlichen, zwischen Kindheit und Jugend machen traditionale Definitionen von Peers als Gleichaltrige mit altersbedingten Gesellungsformen als ein entwicklungspsychologisches Stadium mit der Funktion einer Ablösung vom Elternhaus sowie dem Erwerb einer selbstgesteuerten eigenen Identität zwar nicht obsolet, erfassen aber Wandlungen jugendlichen Lebens im Verlauf der Moderne nicht mehr angemessen (Griese 2016). Denn wie wir im letzten Abschnitt dargestellt haben, sind Alters-, Schul- und Berufsübergänge im Lebenslauf von jungen Menschen ambivalenter und fragmentierter geworden. Diese Mehrdeutigkeiten beziehen sich auch auf die interaktive Kommunikation und die Orte des geselligen Zusammenseins von Peergruppen.

In die Schulwelten von modernen Kindern und Jugendlichen ist die von Schul- und Bildungszwecken zunächst unabhängige technologische Entwicklung individualisierter Kommunikationsträger und –vermittler in Gestalt der sozialen Medien zur Normalität geworden. Heute lebt kein Schüler und keine Schülerin ab (zunehmend) der Grundschulzeit mehr ohne Smartphone. Dieses Gerät liegt fast permanent in ihren Händen und verbindet sie mit ihrer unmittelbaren Umwelt, ihren Freunden und Eltern, darüber hinaus mit einer unter Umständen bis zu hunderten reichenden Fangemeinde. In einer derart mediatisierten Welt treten neben relativ feste offline Freundschaften relativ

diffuse und passagere online Peerbeziehungen, wobei dieselben Freunde in beiden Modi auftreten können (Authenrieth/Neumann-Braun 2016).

Mit der Ausweitung des Lern- und Bildungsbegriffs (s.o.) haben informelle Lernprozesse an Einfluss gewonnen. Informelles Lernen fand zwar von alters her in Peergruppen statt, aber in einer Lern- und Freizeitgesellschaft wird es zu einer Dauerbeschäftigung von Kindern und Jugendlichen, nicht nur in den Peergruppen ihrer Nahwelt, sondern erst recht – und zunehmend – in ihren online Kontakten, handle es sich um Personen oder sachliche, kulturelle und jegliche andere Information, die ihr Interesse wecken. Wie aber schulfeld- und peerfeldbezogene Forschungen zeigen, bedeutet der prinzipiell mögliche Zugriff auf Informationen aus dem Netz durch informelles Lernen nicht, dass sich hierdurch milieubedingte Ungleichheiten in der Schullaufbahn von SchülerInnen nivellierten. Denn ein lernrelevanter Umgang mit den neuen Medien erfordert Medienkompetenz, die ihrerseits in einem Sozialisationsklima erworben wird, das mit dem kulturellen Kapital des Elternhauses korrespondiert. Und Peergruppenzugehörigkeit hängt ebenfalls zu einem guten Teil vom Schulniveau ab, das die Eltern durch die Schulwahl für ihre Kinder mitbestimmen (Köhler/Krüger/Pfaff 2016).

Indem informelles Lernen gesamtgesellschaftlich zunehmend bedeutsamer wird, nicht nur während der Kindheit und Jugend, sondern lebenslang, eröffnen sich neue Bildungs- und Qualifikationschancen, die neben, außerhalb und nachschulisch genutzt werden können. Das kommt Lernern zugute, die im formalen Schulsystem nicht all ihre Lernpotenzen benutzen konnten oder wollten. Es entwickeln sich neue Lerngemeinschaften von Gleichgesinnten (*soulmates*), die ein Projekt oder ein spezifisches Interesse zusammenführt. Derartige on- und offline Gemeinschaften sind tendenziell weniger milieuhängig als frühere (und auch noch gegenwärtige) Peergruppen. Diese neuen Lerner haben wir probenhalber Netzwerk-Lerner getauft (du Bois-Reymond/Behnken 2016); wir kommen w.u. auf sie zurück.

Europäische Gegenwartsgesellschaften werden nicht mehr durch eine homogene Bevölkerung mit langen Traditionswurzeln bewohnt. Zum einen nimmt in der Moderne und Postmoderne ganz allgemein die Mobilität von Menschen, insbesondere der Jüngeren, zu. Nationale und kulturelle Grenzen werden überschritten, sie werden durchlässiger. Daran hat die Europäische Union das letzte halbe Jahrhundert erfolgreich gearbeitet. Zum anderen brachten die in den 1960er/70er Jahren angeworbenen Arbeitskräfte aus den südosteuropäischen Ländern Menschen mit anderem Aussehen, anderen Gebräuchen und anderen Ansichten in die nordeuropäischen Gesellschaften. Es ergaben sich neue kulturelle Vermischungen in Küchen, Kirchen, Musikgeschmäckern, Vereinen und Schüler- und Peergemeinschaften. Abgrenzungen zwischen Peergruppen entlang den Linien von sozialer Herkunft und verschiedenen Migrationshintergründen, verstärkt durch segregierte Schulen und Wohnquartiere, bleiben allerdings weitgehend erhalten, zumal die Eltern

von türkischen und anderen nicht-deutschen Kulturen mehr Einfluss auf den Umgang ihrer Kinder (Töchter) nehmen als deutsche Eltern, was u.U. nach innen gerichtete Peerkontakte befördert. Insgesamt führen die in den letzten Jahren durch Armut und Kriegsgewalt ausgelösten Flüchtlingseinwanderungen zu mehr Heterogenität in den Aufnahmeländern. Neue Kinder- und Jugendgenerationen werden sich in den kommenden Jahrzehnten in die europäischen Lern- und Konsumgesellschaften integrieren.

3 Entwicklungstendenzen

3.1 Wandlungen im Generationenverhältnis

Noch vor zwei, drei Generationen war das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen durch ein klares, von beiden Seiten anerkanntes Verhältnis bestimmt, nämlich dem eines Machtübergewichtes der Älteren gegenüber den Jüngeren.⁶ Es strukturierte die Familienbeziehungen und alle weiteren Beziehungen in der Gesellschaft: die zwischen Männern und Frauen und zwischen Erwachsenen und Kindern, sowohl innerhalb der Familie als außerhalb. Und wieder hängen beide Entwicklungen miteinander zusammen: Die Machtbalance zwischen den Geschlechtern – wobei wir hier das soziale Geschlecht meinen, das mit dem englischsprachigen Begriff „gender“ bezeichnet wird – verschiebt sich zugunsten der Frauen; damit verschiebt sich auch das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. Das Familienleben und die Erziehung werden weniger durch Unterordnung der Frau unter den Mann und der Kinder unter die Eltern (den Vater) strukturiert und mehr durch Beziehungen auf Augenhöhe. Erziehungswerte wie Gehorsam und das Zurückstellen eigener Meinungen und Wünsche der Kinder machen modernen Auffassungen von Mitsprache und dem Recht auf Eigenständigkeit Platz. In beiden Figurationen, wie Elias (1986) das zwischenmenschliche Miteinander im Verhältnis zur Gesellschaft bezeichnet, das zwischen Männern und Frauen und das zwischen Älteren und Kindern, geht es im Lauf der Zeit mehr und mehr um das Ausbalancieren gegenseitiger Interessen und Bedürfnisse.⁷ Das betrifft auch die Figuration SchülerIn – LehrerIn, in der SchülerInnen heute mehr Einfluss auf ihr Lernschicksal nehmen als in früheren Zeiten (s.w.u.).

6 Die folgenden Textpassagen beruhen zu einem Teil auf dem 2. Kapitel von Behnken/du Bois-Reymond 2017.

7 Ein schönes Beispiel für das Ineinander von makrosoziologischen Bewegungen und zwischenmenschlichen Veränderungen liefert Paula S. Fass (2016) aus der amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung im 19. Jh., in deren Folge die Eltern-Kind-Beziehungen im Vergleich mit europäischen Gesellschaften von Beobachtern wie z.B. Alexis de Toqueville als viel demokratischer wahrgenommen wurden (vgl. Abschnitt I).

Das intergenerative Verhältnis ist durch diese Entwicklungen einerseits entspannter geworden – Kinder haben heute in aller Regel keine Angst mehr vor körperlicher Züchtigung durch den Vater oder Lehrer; gewalttätige Übergriffe sind gesellschaftlich verpönt und werden bestraft. Andererseits führt ein stärkeres Maß an Gleichberechtigung zu mehr Auseinandersetzungen und Unsicherheiten. Eltern fragen sich, ob sie ihrem Kind zu viel oder zu wenig Freiheiten erlauben, LehrerInnen müssen ihre Sanktionen an gesetzliche Regelungen anpassen und aggressive Impulse gegen aufsässige SchülerInnen unterdrücken. Kinder müssen lernen, mit wechselnden Geboten und Verboten ihrer Eltern umzugehen und Lehrerurteile über ihre Leistungen und ihr Verhalten zu akzeptieren. Und beide Parteien, erwachsene und junge Bezugspersonen, müssen sich Kompetenzen im Aushandeln von kontroversen Interessen und Einschätzungen möglicher Risiken erwerben.

Insgesamt führt eine ausgeglichene Machtbalance zu mehr Verhaltensalternativen und Verhaltensformen aller in einer Figuration involvierten Menschen. Aber mehr Freiheit bedeutet nicht Zügellosigkeit, sondern fordert den Subjekten im Gegenteil mehr Disziplin ab; statt Fremdkontrolle geht die Entwicklung in der Moderne in die Richtung von Selbstkontrolle. Das ist für alle Beteiligten, nicht nur die Jüngeren, anstrengend. So kann etwa eine ehrgeizige Schulwahl von den Eltern nicht erzwungen werden, sie müssen ihr Kind hierzu mit Blick auf seine Zukunft überreden. Umgekehrt zwingt eine solche Wahl den Sohn oder die Tochter zu verstärkter Reflexion und Aufschub von momentaner Befriedigung etwa im Freizeitbereich (vgl. hierzu den Klassiker Paul Willis 1979). Wer dies nicht bereits von früh auf gelernt hat, kann zugenommene Wahlmöglichkeiten nicht optimal nutzen – womit allerdings nicht gesagt sein soll, dass schulische Benachteiligung aufgehoben wäre, wenn alle Kinder und ihre Eltern vernünftige Schulwahlen trafen; Systemzwänge überherrschen in modernen Großinstitutionen wie dem Bildungswesen subjektive Freiheitsräume. Beschränkungen treffen vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, erst recht, wenn die heute als Flüchtlinge bezeichneten Kinder ihre Schullaufbahn beginnen.

Aus einer westlich geprägten Sicht auf Modernisierungsprozesse stellt sich das Generationenverhältnis von Familien und Kulturen aus nicht-europäischen Ländern als vormodern dar, insbesondere das Mann-Frau-Verhältnis. Diese Sichtweise verdeckt den Eigensinn solcher Kulturen. Seit aber Menschen mit Migrationsbiographien in großer Anzahl nach Europa gekommen sind und weiter kommen, ist der Druck zur Anpassung an die aufnehmenden Gesellschaften handlungsbestimmend. Für die Kinder aus europäischen Kulturen bedeutet dies einen doppelten Balanceakt, doppelte Aushandlungskompetenz: sie müssen sich mit ihren Eltern verständigen, die an herkömmlichen Werten und Verhaltensweisen ihrer Heimatländer festhalten wollen; gleichzeitig erfahren sie in Schule und Gesellschaft freiere Umgangs-

formen als ihnen zuhause zugestanden werden. Dies erschwert vor allem Mädchen die Integration.

Um diesen doppelten Balanceakt zwischen objektiven (neuen) gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen und subjektiven („vormodernen“) Verhaltensweisen zu erfassen, lässt sich der von Jürgen Reulecke in die Generationen-debatte eingeführte Begriff der Generationalität sinnvoll benutzen. Reulecke definiert sie wie folgt: „‘Generationalität‘ zielt (...) auf eine Annäherung an die subjektive Selbst- oder Fremdverortung von Menschen in ihrer Zeit und deren damit verbundenen Sinnstiftungen.“ (Reulecke 2003, VIII). In den kommenden Jahrzehnten wird sich zeigen, wie die Machtbalancen zwischen den Geschlechtern und Generationen der in den europäischen Gegenwartsgesellschaften neu angekommenen MigrantInnen weiter ausgeglichen wird – oder aber zu neuen Spannungen führt.

3.2 *Wandlungen im SchülerIn-LehrerIn-Verhältnis*

Nicht nur in den Familien, auch in der Schule hat sich die Machtbalance zwischen Lehrperson und SchülerIn ausgeglichen; der Umgangston zwischen beiden ist lockerer geworden. Dies verdankt sich *Informalisierungsschüben*, die tradierte Generationsbeziehungen aufweichen. Während aber familiäre Informalisierung mit einer Emotionalisierung der zwischenmenschlichen Verhältnisse von Eltern und Kindern einhergeht, hat Informalisierung in der Schule bei abnehmender Sanktionsgewalt der Lehrpersonen zu einer tendenziellen *Vergleichgültigung* des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses geführt: „Ich gebe hier die Noten, Punkt“ bzw. „denen ist doch egal was mit mir ist“. Vergleichgültigung ist nicht als eine psychische Persönlichkeitseigenschaft der einzelnen Lehrerin und des einzelnen Lehrers zu verstehen, sondern als eine gesellschaftlich vermittelte psychosoziale Reaktion der Lehrerschaft, die ihren Beruf in einem immer stärker bürokratisierten Schulwesen auszuüben gezwungen ist, das kontinuierliche interpersonale Beziehungen kaum mehr zulässt. Behnken/du Bois-Reymond (2017) haben diese Tendenzen historisch nachgezeichnet.

SoziologInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen sprachen schon in den 1980er Jahren von der „entleerten Schule“, die sowohl von Lehrpersonen wie SchülerInnen als „anstrengend“ erfahren wurde – und dies nicht primär wegen zunehmender Leistungsanforderungen, sondern viel mehr wegen einer Entleerung ehemals mit wechselseitig erkennbaren und erlebten Gefühlen erfüllte Beziehungen. Autoritäre Lehrpersonen wurden von den SchülerInnen gehasst, engagierte Lehrpersonen als Vorbilder für eigenes intellektuelles Streben verehrt. In beiden Fällen waren Emotionen im Spiel, sowohl auf Seiten der SchülerInnen wie der Lehrpersonen. Schule galt im ausgehenden 19. und 20. Jahrhundert als eine Bildungsanstalt, in der es mehr um die Ver-

mittlung von anerkannten und als wertvoll erachteten Wissensbeständen ging als um Zensuren und Leistungsdurchschnitte (Ziehe/Stubenrauch 1982). Dieser Anspruch, Bildung zu vermitteln, bedeutete nicht, dass allen SchülerInnen eine Bildungsbiographie ermöglicht wurde, ganz im Gegenteil war die Mehrheit der Volksschüler – vor allem auch Schülerinnen – von weiterführenden Bildungswegen abgeschnitten. Aber im Unterschied zu heute bestand bis weit ins zwanzigste Jahrhundert gesellschaftlicher Konsens, was Bildung beinhaltet und bedeute.

Heute ist die Schule für DurchschnittsschülerInnen von jeglichem integralen Bildungsbegriff entleert; dieser ist (privaten) Elitelymnasien und Internaten vorbehalten, in denen die SchülerInnen ein zeitgemäß aktualisiertes Curriculum erhalten, das auch eine Persönlichkeitserziehung umfasst (Zymek 2009).

Durch zugenommene Verhandlungsmacht der SchülerInnen und Konfliktbereitschaft der Eltern, die sich notfalls über nachteilige oder vorurteilsvolle Notengebung bei der Lehrperson und der Schulleitung beschwerten, gar mit einer gerichtlichen Klage drohen, kommt es zu einer *Verrechtlichung* in der Bildungsanstalt Schule, wodurch die pädagogischen Beziehungen weiter ausgehöhlt werden. Lernen mit dem Ziel, Zukunft zu antizipieren und den Weg dorthin zielstrebig zu beschreiten, indem Kenntnisse angeeignet und in den biographischen Lebensentwurf integriert werden – dieses klassische Bildungsideal wird in einer sinnentleerten Schule nicht verwirklicht. Das formale Curriculum kann nicht mehr ganzheitlich erfasst werden, es ist in Fächer und Leistungskurse modular aufgeteilt und wird entsprechend kleinteilig akkumuliert bzw. von den entsprechenden Lehrpersonen vermittelt. Heutige LehrerInnengenerationen sind ihrerseits bereits durch derartig bürokratisierte Schulen und Ausbildungen gegangen und erfahren ihre Arbeit als eine oft zu schlecht bezahlte Dienstleistung; die Schülerschaft ist der Konsument dieser Dienstleistung. Noch einmal soll betont werden, dass es bei einer derartigen Analyse nicht um einzelne Lehrpersonen oder SchülerInnen und Eltern geht, auch nicht um einzelne Schulen, sondern um eine Großtendenz moderner und nachmoderner (europäischer) Gesellschaften (Lenz/Nestmann 2009; Helsper/Hummrich 2009; Walther et. al. 2016; Beljan 2017).

Betrachtet man die Entwicklung der Lehrpersonenrolle unter dieser einschränkenden Voraussetzung im historischen Verlauf, so kristallisieren sich idealtypisch fünf Varianten heraus, für die es zwar zu allen Zeiten Vertreter gab, die diese aber die Schulen mit unterschiedlicher Gewichtung bevölkert haben. Die *Durchschnittslehrperson* war und ist bis heute der häufigste Typ in allen Schulzweigen, er oder sie zeichnen sich durch Mittelmäßigkeit sowohl in ihrem pädagogischen Engagement als ihrer didaktischen Fähigkeiten aus, die SchülerInnen für den Stoff zu interessieren. Die autoritäre, im Extremfall *aggressionsenthemmte Lehrperson* ist eine aussterbende Spezies, seit SchülerInnen und Eltern der Institution Schule selbstbewusster gegenübertre-

ten. Aber auch die glühend verehrte *Vorbildlehrperson* ist randständig geworden, seit die moderne Schule zu einer Massenveranstaltung geworden ist, in der die persönlichkeitsbildende Arbeit der Lehrperson kaum mehr möglich ist. VorbildlehrerInnen waren in der vormodernen Schule zwar eine Ausnahme, aber sie waren in jeder Schule präsent, ob Gymnasien oder Volksschulen, wie SchülerInnen-Autobiographien aus den letzten 150 Jahren bekennen (Behnken/du Bois-Reymond 2017; Helsper/Hummricht 2009).

Durch die Informalisierungsschübe aus den letzten Jahrzehnten hat sich das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen versachlicht. Beide haben das Gefühl, im selben Boot zu sitzen, gleicherweise in einem anonymen Betrieb zu funktionieren. Die *kameradschaftliche Lehrperson* ist an die Stelle sowohl seines autoritären Vorgängers/seiner autoritären Vorgängerin wie der Vorbildlehrperson getreten. In ihr hat sich die Distanz zwischen den Generationen weiter abgeflacht – er und sie sind aus Schülersicht im Wesentlichen „eine/r von uns“ und möchten das oft auch sein. Er wie sie trägt Jeans und T-Shirt und hört dieselbe oder ähnliche Musik wie ihr Klientel.

Eine Variante sowohl der kameradschaftlichen als der Durchschnittslehrperson ist die *gleichgültige Lehrperson*. Sie hat sich, ebenso wie ihre SchülerInnen, mit den Verhältnissen, so wie sie nun einmal sind, abgefunden.

Über eine empirisch-quantitative Verteilung dieser hier idealtypisch dargestellten LehrerInnenpersönlichkeiten lässt sich nichts sagen, es gibt unseres Wissens hierzu keine einschlägigen Studien. Es ergäben sich daraus vermutlich schulformspezifische Varianten wie etwa die, dass Hauptschul- und BerufsschullehrerInnen unter Umständen ihre Arbeit mit einem besonderen sozialpädagogischen Engagement ausüben und dafür von Ihrer Schülerschaft geliebt werden – oder gerade im Gegenteil, dass beide Parteien, Schüler- und Lehrerschaft, besonders unter entfremdeten Bedingungen leiden. Es ergäbe sich vielleicht auch, dass insbesondere Qualitätsgymnasien bei der Auswahl ihrer Lehrerschaft auf pädagogisches Engagement und Bildungsbewusstsein achten und ihre SchülerInnen zu motivieren wissen. Aus der Grundschulforschung lässt sich schließen, dass dort das LehrerInnen-SchülerInnen Verhältnis vergleichsweise schülerzentrierter ist, obgleich auch hier der Leistungsdruck und mehr Testanforderungen zunehmen (Backhaus/Knorre/Brügelmann/Schiemann 2008).

3.3 *Wandlungen im Verhältnis von inner- und außerschulischem Lernen*

Ist die Neuzeit in pädagogischer Hinsicht dadurch charakterisiert, dass sich die in der Institution Schule zugebrachte Lebenszeit von Kindern und Jugendlichen kontinuierlich verlängert und zu einer umfassenden *Scholarisierung* führt (Zinnecker 2013), so kommt es im selben Zug zu einer Gegenbe-

wegung, nämlich einer Entscholarisierung: stets mehr Lernen findet auch außerhalb des formalen schulischen Curriculums statt. Wir haben im Abschnitt über Peer- und Medienjugend bereits auf den großen Einfluss der sozialen online Medien hingewiesen, über die sich Kinder und Jugendliche von ihren erwachsenen Bezugspersonen – Eltern und Lehrpersonen – als Informationsverschaffer und ErzieherInnen unabhängig machen. Viele Wissensstoffe, die früher der schulischen Vermittlung bedurften, beschaffen sich Kinder und Jugendliche heute direkt aus dem Internet und im Austausch mit Peers, die ähnliche Interessen haben. Vor allem aber „holen“ sie sich Informationen, die die Schule nicht vermittelt: sie suchen Sites mit sexuellen (pornographischen) Inhalten auf, sie initiieren auf eigene Faust Projekte, sie gründen Popbands und organisieren sich Auslandsaufenthalte, um ihren Horizont zu erweitern (Riederle 2013).

Außerschulisches Lernen geschieht in zwei verwandten, aber verschiedenen Modi, als *informelles Lernen* und als *nicht-formelles Lernen (non formal education)*. Beide Lernmodi können individuell oder in Freundschafts- und Peergruppen stattfinden und beide sind dadurch charakterisiert, dass sie keinen oder einen weniger verpflichtenden Charakter als formale schulische Curricula haben. Gegenüber dem informellen Lernen zeichnet sich nicht-formelles Lernen durch vorgegebene Inhalte aus. Hierbei denken wir an kommerzielle Freizeitangebote wie Sportvereine oder Musikschulen, Ballettunterricht oder Programmierkurse. Beide Lernformen sind im Leben jugendlicher oft miteinander verbunden, etwa wenn eine Peergruppe sich zu einer Band zusammenfindet (informell) und einzelne Mitglieder außerdem Privatstunden auf ihrem Instrument nehmen oder schulische Angebote nutzen (nicht-formell).

Die Schule reagiert auf diese Entwicklungen mit Konzepten außerschulischer Bildung, die den fachbezogenen Unterrichtsstoff mit einem erweiterten Curriculum ergänzen soll. Dies soll die *Ganztagschule* leisten. In die Nachmittagsstunden werden Aktivitäten verlegt, für die im Vormittagsunterricht kein Raum und keine Zeit ist, wie Projekte, Sport- und Kulturprogramme, aber auch Hausaufgabenhilfe. Es handelt sich hier also um nicht-formelles Lernen mit einem hohen Grad an Freiwilligkeit für die Teilnahme am Angebot (Coelen/Otto 2008). Der Ganztagschule ist es nicht um eine grundsätzliche pädagogische Erneuerung durch eine Integration von formalem und nicht-formalem Lernen zu tun als vielmehr um den Erhalt des fachspezifischen Unterrichts, der mit einem zusätzlich organisierten informellen bzw. nicht formellen Sektor verbunden wird. Dies impliziert auch eine Trennung der Lehr- und Betreuungskräfte: die LehrerInnen sind für den formalen Teil zuständig, SozialpädagogInnen und andere Berufskräfte für den nicht-formalen Teil, zu dem auch schulische Jugendarbeit zählt (Stecher/Krüger/Rauschenbach 2011). Diese Arbeitsteilung beraubt die Ganztagschule ihres ursprünglichen radikalen Erneuerungsimpulses, der darauf zielte, die

aus der Schule ausgelagerten Lernpotenziale, nicht nur die kognitiven, sondern gerade auch die sozial- und persönlichkeitsbildenden Lernpotenziale der SchülerInnen wieder in die Schule hinein zu holen, denn das hätte bedeutet, ein Gesamtcurriculum zu entwerfen, in dem die verschiedenen Lern- (und Lehr-) Modi integriert sind (du Bois-Reymond 2016). Ein solches rundum erneuertes Gesamtcurriculum, in dem die Lehrpersonen auch im non-formalen und informalen Bereich tätig sind und Projektunterricht Fachgrenzen übersteigen, realisieren bestehende Ganztagschulen nur ausnahmsweise, und auch (Integrierte) Gesamtschulen nicht genügend.

Eine Diskussion um Gesamt- und Ganztagschulen gab es bereits in der Reformära der 1970er Jahre, das traditionelle dreigliedrige Schulsystem kam in die Kritik progressiver SchulpolitikerInnen und PädagogInnen. Diese richtete sich auf die Diskrepanz zwischen dem Anspruch auf Chancengleichheit und der „Wirklichkeit der Hauptschüler“ (Wünsche 1972), die keinerlei Aufstiegschancen durch eine höhere Schulbildung hatten, während der Arbeitsmarkt zunehmend besser vorgebildete Arbeitskräfte anforderte. Diese doppelte Kritik – die pädagogisch-soziale und die ökonomische – beförderte die Einführung eines neuen Schultypus, die integrierte Gesamtschule.

Deutsche Schulerneuerer schauten sich damals auch im Ausland nach Schulmodellen um. Sie stießen in den angelsächsischen Ländern auf die *community school*, deren Anliegen es war, die Mauern zwischen inner- und außerschulischen Lebens- und Lernwelten einzureißen. Es handelte sich um Stadtteilschulen mit Anbindung an städtische und sozialpädagogische, kulturelle und Betriebseinrichtungen, die den SchülerInnen das „wirkliche Leben“ nahebringen und an die konkreten Erfahrungen der Lernenden anknüpfen sollten. Diesem Konzept – und seiner Realisierung, wo dies gelang – entsprach eine Ausweitung der Lehrerrolle. Sie sollte – ein herausragendes Merkmal – die Eltern in den Lern- und Lehrprozess einbeziehen und den SchülerInnen Mitentscheidungsrecht über den Lernstoff einräumen. Das Curriculum sollte offen sein, nicht von oben und für alle Schulen und Lerner gleichermaßen festgelegt, sondern orientiert an den Problemen und Ressourcen der SchülerInnen (und ihrer Eltern) und an denen des umgebenden Gemeinwesens. „Der Lehrer steht im Zentrum der Verflechtung von Schule und Gemeinde“ (Herzberg 1974).

In der Bundesrepublik Deutschland ist es zu derartigen radikalen Entschulungsprogrammen bis auf lokale Experimente ohne Ausstrahlung auf die Regelschule nie gekommen. Aber es entstanden in den 1960er/70er Jahren eine Reihe alternativer Schulen, die dem Ideal eines integrierten Curriculums von informellem, nicht-formalem und formalem Lernen (und Lehren) sehr nahe kamen, wie z.B. die Freie Schule Frankfurt und die Laborschule Bielefeld.

Die Diskussion um den Verbund von inner- und außerschulischer Bildung wird inzwischen auch international geführt und es entstehen Forschernetzwerke, die die verschiedenen nationalen Modelle vergleichen mit dem Ziel, von den Erfahrungen in Nachbarländern zu lernen (Ecarius/Klieme/Stecher/Woods 2013; du Bois-Reymond 2007).⁸

3.4 Alte und neue Lernmotivationen

Tut man einen weiteren Schritt in die Zukunft, so kommt die *Digitalisierung* als eine elektronische Technologie und Strategie ins Bild, die sich vom lokalen Klassenzimmer und stundenplanmäßiger Wissensvermittlung im Zeittakt, organisiert von Schulbürokratie und Schulbuchverlagen und vom Monopol einer professionellen LehrerInnenschaft unabhängig macht. Digitale Kompetenz wird zu einer unabdingbaren Ressource, über die SchülerInnen, Lehrpersonen und außerschulische PädagogInnen gleichermaßen verfügen können müssen. Eine Berufslaufbahn in praktisch allen Bereichen ohne diese Kompetenz wird es sehr bald nicht mehr geben. Diese Entwicklung transformiert die LehrerInnenrolle erneut grundsätzlich. Lehrpersonen werden tendenziell zu BegleiterInnen von komplexen Wissens- und Lernprozessen und können ihre Aufgabe nicht mehr isoliert von anderen Professionellen erfüllen; sie vernetzen sich über individuelle Schulen und Einrichtungen, tendenziell auch über Stadt- und Landesgrenzen hinweg. SchülerInnenleistungen in der digitalen Lernwelt werden, so spekuliert Christoph Meinel⁹ in dem Beitrag „Eine Vision für die Zukunft der digitalen Bildung“ (FAZ 20.04.2017), durch *learning analytics* beurteilt, die passgenau ermitteln, wie jede/r SchülerIn optimal gefördert werden kann.

Ob man dieser Zukunftsvision zustimmt oder angesichts der Trägheit des Bildungssystems skeptisch bleibt und möglicherweise auch pädagogische Bedenken hinsichtlich eines Totalzugriffs auf die Lerner-Biographie hat, so ist der Trend hin zu Lernforen statt traditionellen Klassenzimmern doch unverkennbar und bereits im Gang. Auf diesem Weg würde das ausgelagerte informelle Lernen zurück in die Schule hineinverlagert und die SchülerInnen

8 Vor fast 25 Jahren erschien das 32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik mit dem Thema Bildung und Erziehung in Europa (ZfP 1994). Dies war insofern ein Ereignis, als in der pädagogischen und jugendsoziologischen Debatte Bildungs- und Erziehungsfragen von deutschen Forschern und Forscherinnen so gut wie nie in Bezug zu „Europa“ gesetzt worden waren. Knapp 15 Jahre später hatte sich diese Lücke bereits etwas geschlossen, wie die Beiträge in Hilligus/Kreisenbaum (2007) zeigen. Nachgedacht und geforscht wird seither über Didaktiken zu Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen, Auslandspraktika für LehramtsanwärterInnen und neue Standards für LehrerInnenbildung.

9 Professor der Informatik und Direktor des Hasso-Plattner-Instituts in Potsdam. Vgl. zahlreiche online Publikationen zum Thema auf seiner Website.

würden zu gebrauchts- und gleichzeitig tauschwertorientierten Bildungsangebotsnutzern mit Möglichkeiten, sich aktiv ins Lerngeschehen einzubringen.

Bildungssoziologische Studien aus den letzten zwanzig Jahren, in denen es um die Spannung zwischen formalem und nicht-formalem bzw. informellem Lernen geht, stoßen auf verschiedene SchülerInnentypen, die sich in ihrer Einstellung zu schulischem und außerschulischem Lernen durch die Art ihrer Lernmotivation voneinander unterscheiden.¹⁰ Wir haben sie als extrinsisch gegenüber intrinsisch motivierte Lerner im Zeitverlauf der letzten 150 Jahre charakterisiert (Behnken/du Bois-Reymond 2017). Dies ergibt idealtypisch vier SchülerInnentypen, die sowohl in der Vergangenheit als in der Gegenwart verankert sind und damit auf eine offene Zukunft verweisen:

- 1) Der *extrinsisch motivierte schulische Lerner*: Er wird repräsentiert durch den gelangweilten Schüler/die gelangweilte Schülerin der Pflichtschule. Er/sie war nicht nur in den alten Volksschulen zahlreich, sondern ist es erst recht in den modernen Massenschulen.
- 2) Der *extrinsisch motivierte außerschulische Lerner*: In der Vergangenheit waren dies Kinder und Jugendliche, die zu anstrengender Haus- und Landarbeit herangezogen wurden. Heute geht es um förderbedürftige SchülerInnen, die außerhalb des vormittäglichen Standardcurriculums zusätzliche Lernangebote wie Hausarbeitshilfe in Ganztagschulen wahrnehmen (müssen).
- 3) Der *intrinsisch motivierte schulische Lerner*: Dieser Lerner Typ hat seit den Bildungsreformen der 1960er/70er Jahre, neuerdings durch die Entwicklung der Ganztagschule, gegenüber früheren Zeiten mit weniger Aufstiegsmöglichkeiten stark zugenommen. In diesem Typus vermischen sich intrinsische und extrinsische Lernmotivation, denn Aufstieg ist mit großem Leistungszwang verbunden. (Vgl. auch den letzten OECD Bericht 2019, in dem für die Zukunft kreatives Problemlösen und die Fähigkeit gefordert wird, in gemischten Teams zu arbeiten, also kontextabhängiges Lernen).
- 4) Der *intrinsisch motivierte außerschulische Lerner*: Unter einer modernisierungstheoretischen Perspektive halten wir diesen Typus für den avanciertesten in heutigen Wissensgesellschaften. Diese Lerner verlegen ihre wesentlichen Interessen in den außerschulischen Bereich und absolvieren das Pflichtcurriculum weniger (oder gar nicht) motiviert nebenher. Als *Netzwerklerner* formen sie wechselnde Peergruppen, digitale und reale, die ihren jeweiligen Interessen entsprechen. Sie bilden einen substantiellen Teil der lebenslangen Lerner.

10 Vgl. hierzu auch den sehr informativen Artikel von Anke Wischmann (2017), die 9 verschiedene Typen von SchülerInnen zum Verhältnis formales und informelles Lernen unterscheidet.

Erweitern wir diese, hier idealtypisch charakterisierten Lerner¹¹ – in allen Typen stecken empirische Überlappungen mit den jeweils anderen – um neue SchülerInnengruppen, wie sie kürzlich durch die Einwanderungswellen von Flüchtlingen aus dem Nahen Osten und afrikanischen Ländern in Deutschland und anderen europäischen Ländern die Schulen anfangen zu bevölkern, so können wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt hinsichtlich unserer Typologie nur vorsichtig spekulieren; zu verschieden sind die Traditionen der Herkunftsländer, das intellektuelle und motivationale Ausgangsniveau der Neugekommenen sowie die schulischen Integrationsangebote. Sicher aber lässt sich aufgrund bisheriger Erfahrungen sagen, dass für diese so heterogenen SchülerInnengruppen besonders intensive außerschulische Curricula entwickelt werden müssen, um die Lernpotentiale dieser Kinder und Jugendlichen kennen und fördern zu lernen; eine gewaltige Herausforderung für IGS Ganztagschulen!¹²

4 Ausblicke

Der Realitätsgehalt von Tendenzen ist größer als der von Tatsachen (Negt) und: ... *daß die Menschheit zusammen erst der wahre Mensch ist* (Goethe) - warum sind diese beiden scheinbar so weit auseinanderliegenden Mottos an den Anfang des Artikels gestellt? In ihnen ist enthalten, worum es hier ging: Über Tatsachen hinaus, aber nicht ohne sie, in die nahe und fernere Zukunft zu schauen. Zukunft bezieht sich immer auf die jüngeren, die nachwachsenden Generationen. Für sie spielt in europäischen Gesellschaften Lernen im breitesten Sinn des Wortes eine Hauptrolle. Wir sind deshalb Tendenzen im Bereich des Generationenverhältnisses – zentral dem zwischen Eltern und Kindern und Lehrpersonen und SchülerInnen – nachgegangen und haben die Richtung angegeben, in der diese Verhältnisse sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte entwickelt haben. Wie sie sich weiter entwickeln werden, darüber herrscht Ungewissheit. Gewissheit herrscht nur darüber, dass es kein Zurück in die alten Verhältnisse gibt, weder in der Schule noch den Familien.

Aus den überall zu beobachtenden Informalisierungstendenzen, bei denen die Jugend untereinander und mit den Älteren führend sind, darf gleichwohl

11 Wir wagen keine Quantifizierbarkeit der unterschiedenen Typen, weder nach Geschlecht/gender noch Milieu und anderen Variablen, und derartige Versuche sind uns auch, ebenso wenig wie bei der Lehrertypologie bekannt.

12 Einer PISA Studie aus 2017 zufolge erwiesen sich gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule als besonders "teamfähig". Während aber im internationalen Vergleich Deutschland zwar einen sehr guten Platz einnimmt (12. Von 32 Ländern), ist hier der Abstand zwischen leistungsstarken und -schwachen Schülern größer als in vergleichbaren Industrienationen.

nicht auf eine einlinige Entwicklung geschlossen werden. Privatisierungstendenzen im Bildungswesen zum Beispiel können als Anzeichen gegen Nivellierungstendenzen der Schule gelesen werden (Maxwell/Deppe/Krüger/Helsper 2018).

Jugend- und Bildungsforschung im nationalen und europäischen Rahmen sollte es sich angelegen sein lassen, Jugend immer auch unter dem Gesichtspunkt zu erforschen, welche Lebenschancen gesellschaftliche Veranstaltungen ihnen öffnen oder verschließen. Bildungschancen – gewährte oder vorenthaltene – sind dafür in modernen Gesellschaften zentral. Erforschenswert ist gerade unter diesem Gesichtspunkt, wie die Lebentwürfe und kulturellen Praxen von Jugendlichen, einheimischen und Zugewanderten, zu diesen Chancen passen.

Das Goethe-Zitat verweist auf ein verlorengegangenes humanistisches Ideal: die Menschheit soll nicht in Einzelgruppen aufgespalten werden. Einschluss- und Ausschlussmechanismen verhindern wahre Menschlichkeit und Menschen. – Sich diese grundsätzliche Überzeugung anzueignen, ist für globalisierte Gesellschaften eine gewaltige Lernaufgabe. Denn sie haben es mit zunehmender Heterogenität ihrer Bevölkerungsgruppen zu tun, von denen besonders eingewanderte Migrantenkinder und –jugendliche in Gefahr sind, nicht zur Menschheit im Sinne Goethes gerechnet zu werden.

Jugend-, Bildungs- und Familienforschung ist dazu aufgerufen, den ihr möglichen Beitrag zu leisten, damit Schließungen signalisiert und für gegensteuerndes gesellschaftspolitisches Handeln einsichtig gemacht werden können.

5 Literatur

- Arnett, J.J. (2004): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Autenrieth, U. & Neumann-Braun, K. (2016): Immer vernetzt – Peerbeziehungen von Jugendlichen in Online-Umgebungen. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H. Krüger/Pfaff, N. (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich (S. 339-352).
- Backhaus, A./Knorre, S./Brügelmann, H./Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): *Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Siegen: Eigenverlag UniPrint: Druckerei der Universität Siegen.
- Becker, H. (1971): *Bildungsforschung und Praxis. Die Vermittlungsaufgabe von pädagogischen Zentren*. *Betrifft:erziehung* Nr. 5, 3. Mai S. 31-34.
- Beljan, J. (2017): *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Behnken, I./du Bois-Reymond, M. (2017): *Schulzeiten. Schulgeschichte aus Schülersicht 1870 bis heute*. Stuttgart: Kohlhammer.

- du Bois-Reymond, M. (2007): Europakompetenz als Herzstück eines neuen Lernverständnisses. In: Hilligus, A.H./Kreienbaum, M.A. (Hrsg.) (2007): Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Opladen & Farmington Hills (S. 53-64).
- du Bois-Reymond, M. (2010): Kindheit und Jugend in Europa. In Krüger/Grunert (S. 399-418).
- du Bois-Reymond, M. (2016): Lernen war schon immer eine gute Idee. In: Schippeling, A./Grunert, C./ Pfaff, N. (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung. Opladen.Berlin.Toronto (S. 159-179).
- du Bois-Reymond, M. & Behnken, I. (2016): Netzwerk-Lerner und informelles Lernen in Peergruppen. In: Köhler/Krüger/Pfaff (S. 365-382).
- Bunte Bildungspolitik – die Schule der Zukunft: entstaatlicht, selbstverwaltet, experimentierfreudig. päd.extra, Nr.6. pädex Verlags GmbH.
- Coelen, Th. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, Th. & Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.
- Ecarius, J./Klieme, E./Stecher, L./Woods, J. (eds.) (2013): Extended Education – an International Perspektive. Opladen.Berlin.Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Elias, N. (1986): Was ist Soziologie. München: Juventa.
- Fass, P.S. (2016): The End of American Childhood. A history of parenting from life on the frontier to the managed child. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Griese, H.M. (2016): Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In: Köhler/Krüger/Pfaff (S. 55-73).
- Helsper, W./Hummricht, M. (2008): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch Perwönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juvanta (S. 605-630).
- Herzberg, I. (1974): Gemeinwesenschule. In b:e Nr. 5, S. 18-21). Jugend '81. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell. Hamburg 1981.
- Hilligus, A.H./Kreienbaum, M.A. (Hrsg.) (2007): Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Opladen & Farmington Hills
- Köhler, S.-M./Krüger, H.-H. Krüger/Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich (S. 365-382).
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiografien. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./ Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. BeltzJuventa (S. 589-613).
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2010, 2.Aufl.): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 11-40).
- Maxwell, C./Deppe, U./Krüger, H.-H./Helsper, W. (2018): Elite Education and Internationalisation. Nördlingen: Beck.
- Negt, O. (1975/76): Schule als Erfahrungsprozess. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts: Ästhetik und Kommunikation 22/23 (36-55) (Zitat S. 55).
- OECD (2019): Trends Shaping Education. OECD Publishing: Paris.
- Postman, N. (1987): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

- Reulecke, J. (2003): Einführung: Lebensgeschichten des 20. Jahrhunderts – im „Generationscontainer“? In: ders. (Hrsg.) *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert*. München: R. Oldenburg Verlag (VII-XV).
- Riederle, Ph. (2013): *Wer wir sind und was wir wollen Ein Digital Native erklärt seine Generation*. München: Knaur.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Becker, H./Blochmann, E./Bollnow, O.F./ Heimpel, E./Wagenscheid, M. (Hrsg.): *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*. 2. Jg. Göttingen: Vanderhoeck & Rupprecht (keine Seitenangabe).
- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./ Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2011): *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Sonderheft 15 *ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Willis, P. (1979; engl. 1977): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Wischmann, A. (2017): Zum Verhältnis formellen und informellen Lernens in der frühen Adoleszenz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE H4* (399-415).
- Wünsche, K. (1977 [1972]): *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Zeitschrift für Pädagogik* 32. Beiheft (1994): *Bildung und Erziehung in Europa*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*. Reinbek bei Hamburg: rororo Sachbuch.
- Zinnecker, J. (2013): *Jugend als Moratorium*. In: Behnken, I. & du Bois-Reymond, M.: *Jürgen Zinnecker – ein Grenzgänger*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa (Nachdruck aus 2003) (S. 178-2004).
- Zymek, B. (2009): Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 H.2, S. 175-193.

Konzeptionelle und methodische Beiträge

Forschen mit Zahlen. Quantitative Methoden in der Jugendforschung

Burkhard Gniewosz

Die Jugendforschung ist, um mit dem alten Briest zu sprechen, ein weites Feld (Fontane 1894/95). Die Diversität und Breite der untersuchten Inhalte, sowie der verwendeten Methoden, zeigte sich deutlich auf der interdisziplinären Tagung „Jugend – Lebenswelt – Bildung“ in Innsbruck. An einem gemeinsamen Verständnis der Jugend arbeiten Forschende vieler Disziplinen, bspw. der Pädagogik (z.B. Sandring/Helsper/Krüger 2015), der Psychologie (z.B. Gniewosz/Titzmann 2018) oder der Soziologie (z.B. Hurrelmann/Quenzel 2016). Jugendforschung ist, wie jegliche Forschung, international und nicht auf einen Sprachraum begrenzt (z.B. Adams/Berzonsky 2008; Swanson/Edwards/Spencer 2010).

Swanson et al. (2010) fassen die Sub-Felder der Jugendforschung zusammen. Das erste Feld sind *Veränderungen im Jugendalter*. Nach dem Eintritt in die Pubertät, dem Eintrittsmarker in das Jugendalter, verändern sich Kognitionen, Emotionen, Motivation u.v.m. Diese zu beschreiben, zu erklären, vorherzusagen und im Problemfall Möglichkeiten der Intervention zu erarbeiten sind Aufgaben der Jugendforschung. Die Veränderungen finden nicht im Vakuum statt, sondern sie sind in multiple *Entwicklungs-/Sozialisationskontexte* eingebettet. Dieses zweite Feld der Jugendforschung zielt darauf ab, die dynamischen Interaktionen zwischen den Adoleszenten und den sozialen Kontexten, wie Familie, Schule, die Peergruppen etc. als Voraussetzungen und Moderatoren von Veränderungen im Jugendalter besser zu verstehen. Das dritte Feld der Jugendforschung fokussiert *normative vs. non-normative Entwicklungen*, also zum einen Veränderungen, die alle Jugendlichen gleichermaßen betreffen im Vergleich mit problematischen Veränderungen, die einer positiven Jugendentwicklung entgegenstehen. Wichtige Themen in diesem Umfeld sind Risiko- bzw. Resilienzfaktoren. Wenn sich die ersten drei Felder der Jugendforschung eher grundlagenwissenschaftlichen Fragen widmen, hat die *Strukturierung und Förderung von Unterstützungssystemen*, als viertes Feld, eher einen anwendungsorientierten Charakter.

1 Wie funktioniert quantitative Jugendforschung?

Quantitative Methoden in der Jugendforschung bedeuten allem voran empirische Forschung. Diese fasst Wissenschaft im Allgemeinen als „methodisch gewonnenes und in ein System gebrachtes Wissen sowie die Formulierung von Aussagen über einen Bereich der Wirklichkeit“ auf (Altenthan et al. 2011: 10). Mögliche beobachtbare und für die Jugendforschung relevante Ausschnitte der Realität wurden in dem vorangegangenen Abschnitt kurz skizziert. Empirische Jugendforschung beschränkt sich somit auf die Phänomene, die beobachtet werden können. Beobachtung ist hier in einem weiten Sinne zu verstehen (Gniewosz 2015a). Sicherlich einerseits als direkte Beobachtung menschlicher Handlungen (Mimik, Gestik, allgemeine Verhaltensweisen) oder sozialer Merkmale (Kleidung, Symbole, kulturelle Manifestierungen). Aber letztlich sind auch andere Formen der Datenerhebung, wie Interviews, Fragebögen etc. dazu geeignet Informationen über den zu untersuchenden Ausschnitt der Realität zu erlangen und somit zu beobachten.

Wissenschaftliche Forschung ist im Allgemeinen, folgt man Döring und Bortz (2016a: 7), eine zielgerichtete Suche „mithilfe anerkannter wissenschaftlicher Methoden und Methodologien auf der Basis des bisherigen Forschungsstandes (d.h. vorliegender Theorien und empirischer Befunde) (...) nach gesicherten neuen Erkenntnissen“. Die Dokumentation des Forschungsprozesses sowie dessen Ergebnisse in nachvollziehbarer Weise sind ein zentraler Anspruch wissenschaftlicher Forschung mit dem Ziel, die Ergebnisse letztlich verstehen, kritisieren und ggf. replizieren zu können.

Eine Differenzierung innerhalb der empirischen Jugendforschung bezieht sich auf die verwendeten Methodologien. In der empirischen Jugendforschung werden zwei große methodologische Paradigmen unterschieden:

1. die qualitative Jugendforschung, verstanden als „die Erhebung sprachgebundener und nicht standardisierter Daten (...), die durch interpretative und hermeneutische Analyseverfahren ausgewertet werden“ (Seel/Hanke 2015: 816, vertiefend hierzu auch das Kapitel in diesem Tagungsband).
2. die quantitative Jugendforschung, die unter Annahme einer objektiven Realität versucht, theoriegeleitet Annahmen (Hypothesen) auf Korrektheit zu testen. Das Ziel liegt in der Formulierung allgemeingültiger Aussagen über das Forschungsfeld, also in diesem Falle die Lebensphase Jugend. Um diese Ziele zu erreichen, wird die zu beobachtende soziale Realität ‚in Zahlen überführt‘. Daher der Name quantitative Jugendforschung.

Beide methodologischen Paradigmen zielen letztlich darauf ab, sehr komplexe Beobachtungsgegenstände, wie menschliches Verhalten oder menschliche Interaktionen, wissenschaftlich fassbar zu machen. Die Methodologien unterscheiden sich allerdings im Zugang zu den häufig nicht direkt beobachtbaren Phänomenen, die untersucht werden sollen. In der quantitativen Forschung wird eine theoretisch fundierte Messbarmachung der Realität angestrebt.

2 Der Forschungsprozess

Reinders und Ditton (2015) beschreiben den quantitativen Forschungsprozess in fünf Schritten. Schritt eins ist eine grundlegende *theoretische Vorarbeit*. Nach Auswahl des konkreten Forschungsbereiches werden theoretische Zugänge zu dem zu untersuchenden Gegenstand eruiert und zusammengetragen. Um für eine quantitative Forschungsarbeit tragfähig zu sein, beschreiben Döring und Bortz (2016a) drei wesentliche Kriterien wissenschaftlicher Theorien:

1. Die Aussagen einer Theorie müssen logisch konsistent sein, d.h. aus ihnen dürfen keine Widersprüche erwachsen.
2. Eine Theorie muss empirisch überprüfbar sein, d.h. die abgeleiteten Aussagen müssen prinzipiell durch Beobachtung der Realität widerlegbar sein.
3. Wie oft wurde diese Theorie bereits an der Realität geprüft und wie oft sind dabei theoriekonträre Befunde aufgetreten?

Ebenfalls in diesem Schritt des Forschungsprozesses werden die bereits existierenden empirischen Forschungsbefunde zusammengetragen. Aus der Zusammenführung theoretischen wie empirischen Vorwissens im Bereich der Forschungsfrage, werden Hypothesen abgeleitet. Die Hypothesen sind das notwendige Bindeglied zwischen dem theoretischen Teil der quantitativen Forschungsarbeit und der sich anschließenden empirischen Überprüfung. *Hypothesen* sind in diesem Sinne konkrete und überprüfbare Vermutungen, die aus Theorien abgeleitet werden (Renner/Heydasch/Ströhlein 2012).

Auf die theoretische Vorarbeit folgt in Abhängigkeit der Forschungsfrage und der Hypothesen im zweiten Schritt die *Methodenauswahl*. Forschenden steht ein sehr breites Arsenal an Datenerhebungsmethoden zur Verfügung. Schriftliche Befragungen als Fragebögen (Reinders 2015a), Beobachtungen (Gniewosz 2015c), Interviews (Reinders 2015b) oder experimentelle Forschungsdesigns (Gniewosz 2015b) sind die gängigsten Verfahren im Bereich der quantitativen Forschung.

Ein wesentlicher und dritter Schritt ist die *Operationalisierung*. Hier ist es das Ziel, aufbauend auf den vorangegangenen Schritten, Übersetzungen der theoretischen Konstrukte in die „Sprache“ der gewählten Untersuchungsmethode zu finden. Theoretisch relevante Begriffe, wie Individuation oder Identität lassen sich nur indirekt erfassen, da sie in der Realität nicht direkt beobachtbar sind. Hier kommt in vielen Fällen auch die Quantifizierung des Beobachteten ins Spiel. Das sogenannte *Messen* besteht im Zuordnen von Zahlen zu Objekten, so dass bestimmte Relationen zwischen den Zahlen analoge Relationen zwischen den Objekten reflektieren (Seel/Pirnay-Dummer/Ifenthaler 2009). Diese Quantifizierung hat für die weitere Forschungsarbeit einige Vorteile. So ist bspw. die Bedeutung von Zahlen interindividuell präziser festgelegt als die Bedeutung von Sprache oder erlaubt feinere Differenzierungen zwischen Merkmalsausprägungen. Hypothesen sind zudem häufig in Form von Variablenbeziehungen formuliert, wie z. B. „Je älter Jugendliche werden, desto höher schätzen sie die Bedeutung ihrer Freunde ein“. Diese Beziehungen lassen sich später in der Datenauswertung mathematisch beschreiben, was wiederum ein Vorteil der Auswertungspräzision ist. Das wesentliche Qualitätskriterium für Operationalisierungen ist die Passung zwischen den theoretisch formulierten Begriffen und letztlich den Übersetzungen in empirisch erfassbare Inhalte.

Schritt vier ist die eigentliche *Datenerhebung*. Die Art und Weise der Datenerhebung ist von der gewählten Methode (z.B. Experiment) abhängig und muss jeweils den Anforderungen der Methode genügen, damit die Studie ihre potenzielle Aussagekraft auch entfalten kann. In diesem Zusammenhang sind etliche datenschutztechnische und ethische Bedingungen mit in Betracht zu ziehen (Döring/Bortz 2016b). Die Belastbarkeit oder Generalisierbarkeit der Befunde einer empirischen Studie hängen sehr eng mit der zugrundeliegenden Stichprobe zusammen. Vor einer Untersuchung muss geklärt werden, für wen die Aussagen einer Studie eigentlich zutreffen sollen – die Population muss definiert werden. Aber hier werden sehr häufig generalisierende Schlüsse gezogen, die die Stichprobe nicht zulassen. Es ist eigentlich selbst-evident, dass die Befunde einer Befragung von zehn Jugendlichen in einem Jugendzentrum in der Salzburger Innenstadt nicht auf alle Jugendlichen Österreichs generalisiert werden können.

Im fünften Schritt steht die *Auswertung* der erhobenen Daten im Zentrum. Hier kommen häufig mathematisch-statistische Verfahren zum Einsatz, um letztlich die vorab aufgestellten Hypothesen auf ihren empirischen Bewährungsgrad hin zu testen. Das Ziel ist hier, die Befunde, z.B. einen deskriptiv gezeigten Zusammenhang zwischen zwei Variablen, bspw. zwischen Alter und der Bedeutung von Freundschaften, gegen den Zufall abzusichern. Es kann durchaus sein, dass sich dieser Zusammenhang zufällig nur in dieser einen Stichprobe zeigen lässt. Um diese Wahrscheinlichkeit eines unzulässigen Schlusses über die Stichprobe hinaus zu minimieren, wird die Inferenz-

statistik angewendet. Je nach Hypothesen, Untersuchungsmethoden, Stichprobencharakteristika etc. gibt es jeweils dafür passende statistische Auswertungsverfahren (siehe z. B. Eid/Gollwitzer/Schmitt 2013).

Hier endet in einigen Lehrbüchern die Beschreibung des Forschungsprozesses. Es schließt sich darauffolgend aber wieder der Kreis zur Theorie. Denn die theoretische Reflexion der Ergebnisse der statistischen Hypothesentests bildet letztlich den Abschluss der quantitativ empirischen Studie. Hier wird entschieden, ob die Hypothesen bestätigt wurden oder verworfen werden müssen. Daraus resultieren in *beiden* Fällen theoretische Implikationen, die wiederum Ausgangspunkt für weitere Studien bilden können. Der Vorwurf, dass quantitativ empirische Studien theoretisch belanglos seien, ist somit nicht haltbar. Anders müsste man formulieren, dass quantitativ empirische Studien belanglos würden, wenn sie ohne eine theoretische Fundierung durchgeführt worden wären. Allerdings werden empirische Studien nicht allein dadurch gehaltvoll, wenn sie einen starken Theoriebezug haben. Das ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Qualität einer empirischen Studie. Wird der Transfer der theoretischen Vorarbeiten in die empirische Umsetzung nicht anhand der geltenden Qualitätskriterien für die jeweilige Art empirischer Studien ausgerichtet, wird auch eine theoretisch stark fundierte Studie belanglos, weil die starken Aussagen nicht über die empirische Untersuchung belastbar getestet werden. Theorie und Empirie sind hier stark miteinander verschränkt und notwendigerweise auf einander bezogen. Das bildet die Grundlage für eine gute empirische Arbeit. Neben diesem rein deduktiven Vorgehen in *explanativen* Studien, werden quantitative Methoden ebenfalls in Studien verwenden die einerseits ein Feld neu erschließen ohne Hypothesen zu prüfen, sog. *explorative* Studien sowie andererseits in Untersuchungen, die einen Forschungsgegenstand vornehmlich beschreiben und nicht erklären wollen, die sog. *deskriptiven* Studien.

3 Bereiche quantitativer Jugendforschung

Ein großer Teil der *wissenschaftlichen Jugendforschung* ist quantitativ ausgerichtet. Sowohl Primärstudien, die für die Beantwortung der Fragestellung eigens Daten erheben als auch Sekundärstudien, die bspw. auf großen Jugendsurveys aufsetzen, deren Datenerhebungen nicht explizit für die Beantwortung der spezifischen Fragestellung geplant und umgesetzt wurde, sind häufig quantitativ ausgerichtet. Diese Studien testen, wie prototypisch im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, theoriebasiert Hypothesen und sind somit häufig der Grundlagenforschung zuzuordnen. Es gibt aber auch quantitative Studien, die die Untersuchungs- und Auswertungsmethoden im Bereich der quantitativen Jugendforschung weiterentwickeln sollen. Hier spricht

man von Methodenforschung. Ebenso werden quantitative Methoden in der Implementationsforschung eingesetzt. Dabei handelt es sich um begleitende Untersuchungen zur Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis, z.B. eine Studie zur Einführung eines Interventionsprogramms, mit dem Ziel der wissenschaftlichen Überprüfung. Stärker im Bereich der Anwendungsforschung finden sich quantitative Methoden, wenn der Anlass einer Untersuchung nicht in der Bearbeitung einer theoretisch inspirierten Fragestellung, sondern in der Lösung eines konkreten Problems, bspw. Jugendkriminalität in urbanen Brennpunktvierteln, liegt. Weiterhin sind viele Evaluationsstudien, die auf dem gesamten Kontinuum von Grundlagen- bis zur Anwendungsforschung angesiedelt sein können, sehr häufig quantitativ orientiert (Kromrey 2001; Kuper 2015). Um die Wirksamkeit von Interventionen im Jugendbereich, im Sinne einer summativen Evaluation, bestimmen zu können, ist es fast unumgänglich, über Operationalisierungen/Messungen der Zielkriterien und statistische Auswertungsverfahren zu einem abschließenden Urteil bzgl. der Wirksamkeit zu kommen. Aber auch im Bereich der formativen Evaluation, die sich auf die Fortentwicklung eines Evaluationsprogrammes konzentriert, werden quantitative Verfahren eingesetzt.

Exkurs Jugendsurveys

Eine häufige Anwendung von quantitativen Methoden in der Jugendforschung sind Jugendsurveys. Als Beispiele können „Aufwachsen in Deutschland heute – AID:A“ (Walper/Bien/Rauschenbach 2015) oder „Shell Jugendstudie“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel/TNS 2015) gelten. „Survey“ bedeutet von der Wortbedeutung her Umfrage, Überblick, Vermessung, Begutachtung wie auch Erhebung, Ermittlung, Befragung (Hauenschild 2006). Im einfachsten Sinne ist ein Survey eine Methode, um umfragebasiert Informationen von und über Menschen zu erlangen. Konkreter versteht man aber unter Surveys große quantitative Studien, die versuchen, populationsrepräsentative Stichproben zu rekrutieren, um verallgemeinerbare Aussagen über den untersuchten Forschungsgegenstand treffen zu können. Man unterscheidet zwischen *einfachen Survey-Studien*, die ohne großen wissenschaftlichen Anspruch rein deskriptiv, Umfragen zu bestimmten Themen durchführen. Beispiele sind hier Markt- und Meinungsforschungen oder die Wahldemoskopie. Ein wissenschaftlicher Anspruch besteht hier in den meisten Fällen nicht. *Wissenschaftlich orientierte Survey-Forschung* hingegen hat eine wissenschaftlich-theoretische Grundlegung und verfolgt wissenschaftlich Ziele (s.o.). Für diesen Anspruch sind rein deskriptive Studien meist unzureichend. Explanative Studien, die versuchen die untersuchten Phänomene theoretisch und empirisch zu erklären, kommen dem wissenschaftlichen Anspruch schon näher. Ein Typ dieser Studien sind Querschnittsstudien, in denen eine Stichprobe zu einem Zeitpunkt befragt wird. Der andere Typ sind replikative Studien, d.h. die gleiche Befragung wird entweder an derselben Stichprobe zu unterschiedlichen Zeitpunkten oder aber an unterschiedlichen Stichproben und zu unterschiedli-

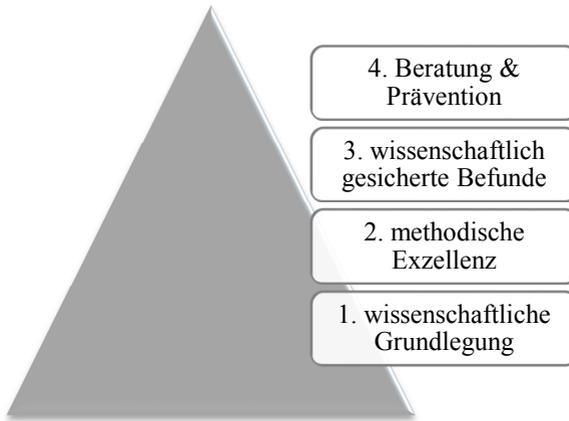
chen Zeitpunkten durchgeführt. Hieraus ergeben sich verschiedene Designs, die den jeweiligen Untersuchungszielen angemessen sein müssen (weiterführend, Schaie 1994).

Jugendberichterstattung als Teil der Sozialberichterstattung ist ein weiteres Feld, in dem quantitative Methoden verwendet werden. Hierbei handelt es sich um eine Bestandsaufnahme über die Lebenslagen Jugendlicher, aber auch je nach Ausrichtung deren Einstellungen, Werte etc. (Willems 2014). Hierfür werden verschiedene Indikatoren erhoben, auf deren Grundlage politische Akteurinnen und Akteure ihre Entscheidungen ausrichten können. Teilweise werden diese Indikatoren konkret seitens der Politik eingefordert oder werden vorab in der Anlage des Berichtes als breit angelegte Indikatorenbasis geplant. Jugendberichte können auf kommunaler, regionaler, nationaler oder internationaler Ebene angesiedelt sein. Letztlich können drei Arten von Jugendberichten unterschieden werden. Werden diese Berichte stark theoretisch orientiert, auch im Sinne der oben berichteten Hypothesentestungen, ausgerichtet, spricht man von *theory driven*. Das ist ein Fall, für den direkt neue Daten erhoben werden. Im Gegensatz dazu werden Berichte, die vorhandene Datenquellen zusammentragen und daraus Indikatoren bilden, als *data driven* bezeichnet. Eine dazu nicht trennscharfe Kategorie, *concern driven*, bezeichnet, dass ein konkreter Anlass für einen Jugendbericht besteht, bspw. ein Bericht zur Situation von zugewanderten Jugendlichen. Diese Art Jugendberichte entsprechen häufig der klassischen Definition von Anwendungsforschung (Döring/Bortz 2016a).

4 Relevanz quantitativer Jugendforschung

Spätestens im Anspruch der Jugendforschung für Beratung und Prävention zeigt sich die hohe Relevanz der Jugendforschung auch für politische Entscheidungsprozesse. Somit haben Empfehlungen, die aus der Jugendforschung abgeleitet werden, einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert und die daraus folgenden politischen Entscheidungen ggf. eine große Tragweite. Jugendforschung mit dem Ziel, Politik zu beraten, hat somit einem besonderen Anspruch an die Belastungsfähigkeit der Ergebnisse zu genügen. In Abbildung 1 ist eine Ertragspyramide bzgl. wissenschaftlicher Befunde dargestellt.

Abbildung 1: Ertragspyramide empirischer Sozialforschung



Quelle: eigene Zusammenstellung

Politikberatung, aber auch Entscheidungen bzgl. Prävention können demnach nur dann getroffen werden, wenn die Studien, die der Beratung zugrunde liegen, erstens, eine *wissenschaftliche Grundlegung* haben. Das ist zum einen theoretisch zu verstehen. Alle Empfehlungen müssen theoretisch begründbar sein. Zum anderen aber auch methodologisch. Empfehlungen können nur dann fundiert ausfallen, wenn die Untersuchungen wissenschaftlich anerkannten Methodologien folgen. Die Untersuchungen müssen, zweitens, den aktuellen Standards der verwendeten Methode folgen (*Methodische Exzellenz*). Methoden der Datenerhebung, der Stichprobengenerierung und auch der Auswertung werden beständig weiterentwickelt, manchmal mit dem Ergebnis, dass Reanalysen liebgewonener Befunde zu anderen Ergebnissen führen. Der State-of-the-art in der Studiendurchführung muss also gewährleistet sein. Das deutet bereits auf die dritte notwendige Voraussetzung für Beratung und Prävention hin. Eine Studie allein rechtfertigt keine weitreichenden Schlussfolgerungen. *Wissenschaftlich gesicherte Befunde* ergeben sich aus einer Zusammenschau vieler exzellent durchgeführter Studien. Diese können zum einen als Reviews zusammengefasst werden. Zum anderen ermöglichen insbesondere quantitative Studien eine statistische Integration mehrerer Einzelstudien, bspw. in Metaanalysen (Card 2012; Glass 1976; Ritschl/Stamm/Unterhumer 2016). Erst dann, wenn eine breite und gesicherte Basis methodisch exzellenter und wissenschaftlich fundierter Studien vorliegt, die in der Integration eine klare Aussage oder Schlussfolgerung zulässt, sind eine wissenschaftlich vertretbare Politikberatung und Präventionsarbeit überhaupt möglich.

Eine basale Voraussetzung von Studien, die für Beratung und Prävention in Betracht kommen, ist eine verallgemeinerungsfähige Datenbasis. Für gesellschaftlich weitreichende Entscheidungen ist es wichtig, dass die Ergebnisse der Studien für die betreffende Population zutreffen. Betrachtet man die Schritte der quantitativen Jugendforschung, ist es in fast allen Schritten ein Ziel, dass man von den betrachteten Fällen ausgehend auf die Allgemeinheit schließen kann (Stichprobenauswahl, Repräsentativität für die Population, Statistische Tests). Seel und Hanke (2015: 816) schlussfolgern, dass „Qualitative Forschung (...) wie quantitative Forschung auf *Verallgemeinerung*, [zielt] wobei die quantitative Forschung allerdings eine deutlich höhere Validität und einen höheren Grad der Verallgemeinerungen aufweist“. Damit hätte eine quantitative Jugendforschung Vorteile, um eben eine gesicherte Entscheidungsbasis für die Politikberatung und Prävention zu liefern.

5 Fazit: Was bringt es für die Jugendforschung mit Zahlen zu forschen?

Das Ziel dieses Beitrages war es Anspruch, Vorgehensweisen und Belastbarkeit quantitativer Jugendforschung darzulegen. Die Stärken dieses Paradigmas liegen sicherlich, wenn korrekt durchgeführt, in den Stichprobengrößen, der intersubjektiven Vergleich- und Replikationsmöglichkeit der Ergebnisse sowie der Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Die Bedingungen hierfür wurden bereits diskutiert. Aber selbstverständlich lassen sich nicht alle Fragen mithilfe quantitativer Methoden beantworten. Der Ausschnitt der Realität, der mit quantitativen Methoden zugänglich ist, ist ein eingeschränkter. Ist man bspw. an individuellen Konstruktionen Jugendlicher oder idiosynkratischen Lebenslagen interessiert, sind sicherlich qualitative Verfahren besser geeignet.

Fasst man also die Jugendforschung als weites inhaltliches Feld auf, sind auch die vielfältigen methodisch paradigmatischen Spielarten eine notwendige Voraussetzung, um die oben beschriebenen Ziele der Jugendforschung multi-perspektivisch zu bearbeiten. Letztlich ist es kein Gegeneinander unterschiedlicher Forschungsparadigmen, sondern ein gemeinsames Streben nach einem besseren Verständnis der Lebensphase Jugend mit unterschiedlichen Werkzeugen.

6 Literatur

- Adams, G. R./Berzonsky, M. D. (Hrsg.). (2008): Blackwell Handbook of Adolescence. Hoboken: Blackwell Publishing Ltd.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./TNS. (2015): Jugend 2015. Frankfurt: Fischer Taschenbuchverlag.
- Altenthon, S./Betscher-Ott, S./Gotthardt, W./Hobmair, H./Höhlein, R./Ott, W. et al. (2011): Wissenschaftliche Grundlagen der Pädagogik und Psychologie. In: Hobmair, H. (Hrsg.): Pädagogik / Psychologie für die berufliche Oberstufe. Köln: Bildungsv Verlag EINS GmbH, S. 9-34.
- Card, N. A. (2012): An Introduction to Meta-Analysis. In: Card, N. A. (Hrsg.): Applied meta-analysis for social science research. New York, NY; London: Guilford, S. 3-15.
- Döring, N./Bortz, J. (2016a): Empirische Sozialforschung im Überblick. In: Döring, N./Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 3-30.
- Döring, N./Bortz, J. (2016b): Forschungs- und Wissenschaftsethik. In: Döring, N./Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 121-139.
- Eid, M./Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2013): Statistik und Forschungsmethoden (3. korr. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Fontane, T. (1894/95): Effie Briest. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Glass, G. V. (1976): Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. In: Educational Researcher 5, 10, S. 3-8.
- Gniewosz, B. (2015a): Beobachtung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung (2 ed.). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-117.
- Gniewosz, B. (2015b): III-4 Experiment. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 83-91.
- Gniewosz, B. (2015c). III-6 Beobachtung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 109-117.
- Gniewosz, B./Titzmann, P. F. (2018): Handbuch Jugend - Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauenschild, K. (2006): Survey-Forschung. In: Rieß, W./Apel, H. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-169.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend (13., überarbeitete Auflage). Weinheim München: Beltz Juventa.
- Kromrey, H. (2001): Evaluation—ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24, 2, S. 105-131.
- Kuper, H. (2015): IV Evaluation. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 141-153.

- Reinders, H. (2015a): III-2 Fragebogen. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 57-70.
- Reinders, H. (2015b): III-5 Interview. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 93-107.
- Reinders, H./Ditton, H. (2015): III-1 Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 47-56.
- Renner, K.-H./Heydasch, T./Ströhlein, G. (2012): Idealtypischer Ablauf einer empirischen Untersuchung. In: Renner, K.-H./Heydasch, T./Ströhlein, G. (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie: Von der Fragestellung zur Präsentation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-43.
- Ritschl, V./Stamm, T./Unterhumer, G. (2016): Wissenschaft praktisch – evidenzbasierte Praxis. In: Ritschl, V./Weigl, R./Stamm, T. (Hrsg.): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 291-306.
- Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (2015): Jugend – Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schaie, K. W. (1994): Developmental designs revisited. In: Cohen, S. H./Reese, H. W. (Hrsg.): Life-span developmental psychology: Methodological considerations. Hillsdale: Erlbaum, S. 45-64.
- Seel, N. M./Hanke, U. (2015): Methodik der Erziehungswissenschaft. In: Seel, N.M./Hanke, U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 765-852.
- Seel, N. M./Pirnay-Dummer, P./Ifenthaler, D. (2009): Quantitative Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 551-570.
- Swanson, D./Edwards, M./Spencer, M. B. (2010): Adolescence – Development During a Global Era. Burlington, MA: Academic Press.
- Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2015): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Willems, H. (2014): Konzeptionelle und methodologische Herausforderungen der Jugendberichterstattung. In: Willems, H. (Hrsg.): Konzepte und Methoden der Jugendberichterstattung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-12.

Beobachten, erfragen und erzählen lassen – Qualitative Methoden der Jugendforschung

Dagmar Hoffmann

Sozialwissenschaftliche Jugendforschung gilt in gesellschaftspolitischer Hinsicht als ausdrücklich erwünscht und im Grunde unverzichtbar, ist aber bei genauerer Betrachtung ein vermintes Feld. Dies hat nicht nur mit unterschiedlichen disziplinären Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu tun, sondern vor allem auch mit dem Jugendbegriff, der unscharf und oftmals zu deutungsoffen verwendet wird (u.a. Scherr 2014; Hoffmann/Mansel 2010; Ferchhoff 2007). Jugend gilt als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein, als Moratorium und eigener Gestaltungsraum, als „zuge-schriebene Gestalt“ etwa durch (eine nicht selten stigmatisierende) Generati- onskennzeichnung und nicht zuletzt als gesellschaftliches Ideal und Attribut (Merkens 2007: 350ff.). Fasst man Jugend als soziale Einheit respektive Gruppe (Tenbruck 1962/1965), so steht sie unter empirischer Dauerbeobach- tung. Davon zeugen repräsentative Befragungen von Jugendlichen, die etwa im Auftrag der Shell AG bzw. Shell Deutschland Holding durchgeführt wer- den, die Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie die Stu- dien des SINUS-Instituts, das seit 2008 alle vier Jahre herauszufinden ver- sucht: „wie ticken Jugendliche?“ (zuletzt Calmbach/Borgstedt/Borchard/ Thomas/Flaig 2016).

Kritisch anzumerken ist, dass Surveys und Panoramastudien keine Aussa- gen über ‚die‘ Jugend, sondern ‚nur‘ über Jugendliche machen können. Es wird eine Altersgruppe in den Blick genommen, ihre Einstellungen, Lebens- bedingungen, ihr Wohlbefinden sowie ihre Probleme und Sorgen zu ermitteln versucht. Die Erfassung der Themen- und Problemfelder, die im Kontext des Heranwachsens relevant sind und zuweilen pressieren, variieren, gleichwohl gewähren quantitative Jugendstudien einen ausschnitthaften Einblick in die Lebenswelten junger Menschen und dienen sie der Politik¹, Wirtschaft und verschiedenen Bildungsbereichen als Orientierung (vgl. der Beitrag von Gniewosz in diesem Band). Wohlwissend um die begrenzte Aussagekraft und Interpretationstiefe repräsentativ erhobener Daten, ergänzt man diese häufig

1 Siehe z.B. die regelmäßig veröffentlichten Jugendberichte der Bundesministerien (Bericht zur Lage der Jugend in Österreich; Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland;

um qualitative Erhebungen in Form von Einzel- oder Gruppeninterviews sowie Gruppendiskussionen (Fokusgruppen)².

Im Folgenden werden gängige qualitative Methoden und zugehörige Designs der Jugendforschung vorgestellt. Qualitative Verfahren werden singular und/oder oft auch in Kombination angewendet sowie mittels Datentriangulation in Beziehung gesetzt. Insoweit beschäftigt sich dieser Beitrag mit den Ansprüchen, Qualitätskriterien und der praktischen Relevanz qualitativer Methoden. Abschließend gilt es aufzuzeigen, vor welchen Herausforderungen die sozialwissenschaftlich orientierte qualitative Jugendforschung aktuell steht.

1 Forschungstendenzen qualitativer Jugendforschung

Qualitative Forschungsmethoden haben in der Jugendforschung seit geraumer Zeit Konjunktur. Dies liegt zum einen an der beobachtbaren Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen und Lebensstilen im Jugendalter und zum anderen an zunehmend präferierten Lebensweltperspektiven, die die komplexen Bedingungen der Sozialisation stärker in den Blick nehmen (u.a. Schippling/Krüger/Grunert 2018). Demzufolge werden die konkrete Alltags- und Lebenssituation sowie verschiedene, bisweilen konvergierende Entwicklungskontexte Jugendlicher untersucht. Es wird damit der Versuch unternommen, der Heterogenität und starken Ausdifferenzierung der Altersgruppe sowie zugehöriger entwicklungs- und sozialisationsbedingter Besonderheiten besser gerecht zu werden. Eine Herausforderung besteht für Jugendforschende vor allem darin, die alltäglichen Wirklichkeiten von Heranwachsenden zu erfassen und zu deuten, die motivational als praktisches Tun produziert werden. Zudem ist man bemüht, bestimmte soziale Phänomene, die in der Adoleszenz offensichtlich und bedeutsam werden – sei es, weil sie als riskant oder entwicklungshemmend gelten – einer umfassenden und differenzierten Analyse zu unterziehen. Generell sind eher als problematisch empfundene und eingeschätzte Verhaltensweisen Jugendlicher oder (potentiell) krisenhafte Ereignisse Anlässe für qualitative Studien (Groenemeyer/Hoffmann 2014; Ecarius/Eulenbach/Fuchs/Walgenbach 2011).

Die Trends und Forschungstendenzen in der Jugendforschung systematisch abzubilden, ist ein geradezu aussichtsloses Unterfangen, denn zum einen korrespondieren Forschungsthematiken mit gesellschafts- und bildungspolitischen Erwartungen, die an Jugendliche gestellt werden, und zum anderen sind sie stark abhängig von disziplinären Forschungstraditionen und -zugängen sowie gegenwartsbezogenen Prämissen und nicht zuletzt von

2 Zur Unterscheidung siehe z.B. Loos/Schäffer (2001).

jeweiligen Methodenreflexionen und -weiterentwicklungen. Für die *soziologische Jugendforschung* identifizieren Hoffmann und Mansel (2010) als vier dominante Problemfelder: Gewalt, Migration, Armut und Mediennutzung. Schippling, Krüger und Grunert (2018) führen für die *erziehungswissenschaftliche Jugendforschung* die folgenden vier größeren Forschungsbereiche im deutschsprachigen Raum an: (1) die Integrationsproblematik, (2) kulturelle Praxen von Jugendlichen, (3) Risikoverhalten sowie (4) die Analysen von Bildungsprozessen. Eine Auswertung von Jahrbüchern und einschlägigen, interdisziplinären Zeitschriften³ von Gaupp und Lüders (2015), die eine Konturierung des Forschungsfeldes und seiner Forschungsrichtungen für anspruchsvoll und nahezu unmöglich halten, ergibt insgesamt neun Themenkomplexe, die in den letzten zehn Jahren im Trend gelegen haben: (1) Freizeitverhalten, Jugendkulturen und Jugendszenen, (2) Medien- und Internetnutzung, (3) Peerbeziehungen inklusive interethnischer Freundschaften, (4) Familienbeziehungen, (5) politische Sozialisation und gesellschaftspolitisches Engagement, (6) riskantes sowie abweichendes Verhalten, (7) Körperlichkeit, Sexualität und Gesundheit, (8) Bildungsprozesse und (9) soziale Ungleichheit. Gerade für den erziehungswissenschaftlichen Bereich wird die Schwerpunktverlagerung auf Bildungsprozesse vielfach kritisiert, da Bildung nur einen Teilbereich von Entwicklung und Lebenswelt ausmacht und viele Studien ähnliche Ergebnisse zutage fördern und damit kaum neue Erkenntnisgewinne. Zudem sind Untersuchungen zu Bildung oftmals als Schüler/innenbefragungen angelegt, die während der Unterrichtszeit durchgeführt werden. Dies hat mitunter zur Folge, dass für andere jugendspezifische Themen die Schulbehörden weniger bereit sind, Genehmigungen zu erteilen. Die heterogenen Themenlisten deuten bereits an, dass die jeweiligen Phänomene und Problembereiche unterschiedlicher qualitativer Methoden bedürfen, so werden z.B. Jugendszenen anders erforscht als Medienaneignungsprozesse, sind Themen wie Körperlichkeit und Sexualität eine intimere Angelegenheit als etwa politische Partizipation, liegt es nahe, Familienbeziehungen und Erziehungsklima nicht nur seitens der Heranwachsenden sich berichten zu lassen, sondern Geschwister und Eltern in die Untersuchung miteinzubeziehen.

In der Regel werden Jugendliche individuell oder in Gruppen zu bestimmten Einstellungen, sozialen Praktiken, individuellen und kollektiven Problemlagen *befragt*. Neben der Befragung in Form von Interviews, lässt sich aber ebenfalls das sozial-kommunikative Handeln junger Menschen an verschiedenen Orten (u.a. Schulhof, Freizeiteinrichtungen, Soziale Medien, kulturelle Veranstaltungen) *beobachten*, sodass lebensweltliche Sphären und soziale Gefüge möglichst realitätsnah abgebildet und umfassend – aber kaum in Gänze – rekonstruiert werden können. Qualitative Forschung ist grob ge-

3 Es handelt sich um das *Jahrbuch Jugendforschung* und die Zeitschriften *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* sowie *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*.

fasst gekennzeichnet durch (im Überblick u.a. Brüsemeister 2008; Misoch 2015): eine Subjektperspektive, die einzunehmen versucht wird bzw. geht es darum, Phänomene aus Sicht des zu beforschenden Subjekts zu verstehen. Es gilt, Prozesse und subjektive Wirklichkeiten der Akteure sinnverstehend zu erfassen und zu deuten sowie Intention und Sinn von Handlungen zu rekonstruieren. Oftmals zielt qualitative Forschung auf Typenbildung, Clusterung und Mustererkennung ab. Dabei kann es sich um die Extrahierung von Persönlichkeitstypen handeln, aber auch um Narrations- und Handlungsmuster oder Bewältigungsstrategien.

Qualitative Jugendforschung ist nur umsetzbar mit kleineren Stichproben und insofern nicht repräsentativ im statistischen Sinne, aber sie erlaubt mitunter Generalisierungen durch Fallvergleiche, Fallkontrastierungen und Typenbildung (siehe auch Kelle/Kluge 2010). Die Stichprobenakquise orientiert sich weniger an der Bevölkerungsstruktur sondern eher am – aus der Grounded Theory stammenden – theoretischen Sampling, d.h. es wird a priori merkmalsvermittelt und heuristisch eine Auswahl an Fällen vorgenommen. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird die Fallauswahl fortgeführt vor dem Hintergrund und im Wechselspiel mit der Auswertung und Interpretation bereits generierter Forschungsdaten. Die jeweiligen Samplingstrategien sind stets zu begründen (u.a. Coyne 1997; Lammek/Krell 2016). Oftmals steht die Stichprobe zu Beginn des Forschungsprozesses noch nicht fest, sondern ist die Suche nach Fällen erst beendet, wenn eine theoretische Sättigung eintritt, d.h. wenn keine weiteren Aussagen oder Auswertungen von Fällen zu neuen Erkenntnissen führen bzw. die avisierte Theorie(weiter)bildung voranbringen (Glaser/Strauss 1967).

Qualitative Methoden werden in der Jugendforschung als *a)* explorative Verfahren angewendet und auch *b)* zur Generierung von Hypothesen für etwaige quantitative Studien sowie *c)* komplementär, um vorhandene Befunde zu hinterfragen respektive eingehender mittels reaktiver Techniken zu erforschen. In der Regel sind qualitativ ausgerichtete Jugendforscher/innen *d)* an der schrittweisen Erarbeitung einer Theorie oder an Weiterentwicklungen von Erklärungsmodellen interessiert. Sie versuchen möglichst unvoreingenommen ins Feld zu gehen oder sich ihrem Forschungsgegenstand zu nähern (*Offenheit*). Voreingenommenheit ist nicht ungewöhnlich, sondern der Normalfall und von daher immer zu reflektieren sowohl im Forschungsprozess als auch im Hinblick auf die Dateninterpretation. Erwartungen und Voreingenommenheiten schränken den analytischen Blick und die Sensibilität für das, was über die Interview- und Beobachtungssituation hinaus wesentlich ist, oftmals ein. Will man aber möglichst viel über die soziale Wirklichkeit junger Menschen in Erfahrung bringen, sind ein Sich-Einlassen auch auf Unerwartbares und zunächst als belanglos Erscheinendes von großer Wichtigkeit.

Wie in anderen Feldern auch ist jeweils abzuwägen, wer wen wie befragt und beobachtet, denn Geschlecht, Alter, Status und Profession können das Feld und die zu untersuchenden Individuen beeinflussen und auch das Aushandeln von Bedeutungen in situ sowie über die Zeit (*Prozesshaftigkeit*). Es empfiehlt sich, grundsätzlich mehr als eine Befragung von Jugendlichen durchzuführen oder auch sich retrospektiv sowie mit explizit biografischen Bezügen – je nach Forschungsinteresse – Sachverhalte, Beziehungsgefüge und Reifeprozesse etc. erzählen zu lassen. Eine wesentliche Forderung in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung ist, weniger *über* Jugend und Jugendliche zu forschen, sondern vor allem *mit* Jugendlichen. Intergenerationale Kommunikationssettings und Machthierarchien sind eher störende Momente im Forschungsprozess. Oftmals fällt es Jugendlichen leichter, sich mit Menschen auszutauschen und sich ihnen zu öffnen, die nah an ihrer Alltagswelt und ihren Problemen sind und vor allem um ihre Kommunikationsformen sowie ihre Sprache⁴ wissen (*Kommunikation*). Eine alltagssprachliche Kommunikation ist die Minimalvoraussetzung für ein gelingendes Interview (Reinders 2016: 18f.).

Mit explizitem Bezug auf den Symbolischen Interaktionismus arbeitet Reinders (2016) drei *Kernprinzipien* für qualitative Forschung heraus (siehe zudem Misoch 2015: 28ff.). Demzufolge ist diese durch (1) Offenheit (2) Prozesshaftigkeit und Kommunikation (3) gekennzeichnet:

Tabelle 1: Kernprinzipien qualitativer Forschung nach Reinders (2016, S. 32-39)

Offenheit	für subjektive Bedeutungszuschreibungen für Unerwartbares für scheinbar Irrelevantes
Prozesshaftigkeit	Aushandlung von Bedeutungszuschreibungen in der Interaktion
Kommunikation	synchron resp. im Dialog Verwendung von Alltagssprache in natürlicher Umgebung

Quelle: eigene Zusammenstellung

Die qualitative Jugendforschung hat sich in den vergangenen Jahren hinsichtlich ihres Methodenrepertoires deutlich ausdifferenziert und ausgeweitet. In diesem Beitrag kann nicht auf die Vielzahl an Ausdifferenzierungen eingegangen werden. Der Fokus wird daher auf basale Erhebungsmethoden wie Interviews und teilnehmende Beobachtungen gelegt, die nach wie vor in der Jugendforschung häufig angewendet werden. Sie sind außerdem fester Bestandteil von partizipativer Aktionsforschung (z.B. Percy-Smith/Cucona-

4 Zu Jugendsprache(n) siehe u.a. Schlobinski (2002), Neuland (2018).

to/Reutlinger/Thomas 2019; Wöhler/Arztmann/Wintersteller/Harrasser/Schneider 2017). Ebenso liegt der Photo-Elicitation (Harper 2002) und der Videografie das Prinzip des Beobachtens und Dokumentierens zugrunde (im Überblick Loer 2010), wobei Bild- und Filmmaterial zudem sowohl als Ausdrucksmittel als auch als Gesprächsstimulus genutzt wird. Als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel geben eigens hergestellte Bildmaterialien eindrücklich Zeugnis von Lebenssituationen und Wohlbefinden, Ängsten und Sehnsüchten sowie Selbstbildern junger Menschen. Nicht zuletzt geht auch eine experimentelle Forschungspraxis immer mit Beobachtung einher, die aber primär in der Psychologie und Ethnomethodologie (in Form von Krisenexperimenten) zu finden ist und in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung generell etwas vernachlässigt wird (Burkart 2010).

2 Beispielhafte Methoden

2.1 Erfragen und erzählen lassen

Jugendforscher/innen stehen vielfältige Interviewmethoden zur Verfügung. Welche Methode besonders gut geeignet und welche eher problematisch sein könnte, lässt sich am Anfang des Forschungsprozesses nicht immer absehen. Grundsätzlich ist die Wahl abhängig vom Forschungsthema, den Interviewpartner/innen und dem Interviewsetting.

Forschungsthema: Vergegenwärtigt man sich die oben angeführten Forschungstrends so gibt es dem Anschein nach keine Themen, die man nicht qualitativ erforschen könnte. Gleichwohl ist es Ziel einer jeden qualitativ ausgerichteten Jugendforschung, weit über Deskriptionen hinaus etwas über die Lebenswirklichkeiten, über Motive für ein bestimmtes Verhalten, eine spezielle Einstellung, bestimmte Präferenzen und/oder auch Verweigerungshaltungen herauszufinden. Das Freizeitverhalten, die Medien- und Internetnutzung, das gesellschaftspolitische Engagement Jugendlicher sind beispielsweise in verschiedenen Studien relativ gut quantitativ erfasst worden. Hier gibt es zudem starke Bemühungen einer regelmäßigen Abfrage und einer begleitenden qualitativen Forschung, aber bezogen auf verschiedenes riskantes Verhalten, Sexualitätsentwicklung/-erleben, Migrations- und Diskriminierungserfahrungen liegen nur unzureichend Studien vor. Die Gründe dafür sind mannigfaltig: So können etwa Probleme der Zugänglichkeit eines Forschungsfeldes vorhanden sein, Sprachschwierigkeiten können Barrieren darstellen oder Themensensibilitäten sowie im Fall des riskanten Verhaltens Ängste vor Sanktionen bestehen.

Interviewpartner/innen: Hier gilt neben der Anzahl der beteiligten Personen zu entscheiden, wer wen interviewt: Wissenschaftler/innen (welchen

Alters) interviewen Jugendliche, wird eine geschlechtshomogene/-heterogene/interethnische Kommunikationsbeziehung präferiert, eine Einzel- oder Doppelmoderation bei Gruppendiskussionen? Wie setzen sich die Gruppen zusammen nach Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand, Bildungsniveau, sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit, Religiosität etc.? Folglich muss man sich je nach Fragestellung vorab Gedanken machen, inwieweit man Diversität zu berücksichtigen oder zu vermeiden hat. Grundsätzlich müssen die Rolle des Forschers/der Forscherin und sein/ihr Verhältnis zu den Interviewpartner/innen im Setting geklärt sein. Z.B. hat sich der Forscher/die Forscherin im narrativen sowie biografischen Interview konsequent zurückzunehmen, in der Gruppendiskussion auf die Kommunikationsdynamik einzuwirken und möglichst Gesprächsanreize zu liefern. Ebenso sollte im problemzentrierten Interview der/die Interviewpartner/in geleitet werden, wobei auch stetiges Nachfragen zur ausführlichen Erzählung motivieren kann. Generell ist dafür Sorge zu tragen, dass Jugendliche sich in ihrer Rolle als Befragte oder Erzählende sicher- und wohlfühlen, nicht ausgenutzt oder gar instrumentalisiert erleben. Offene Interviews wie narrative und episodische Interviews fördern die Interviewpartner/innen deutlich mehr als strukturierte Leitfadeninterviews oder Gruppendiskussionen, in denen sie sich temporär zurückziehen oder einen Diskussionspunkt mal auslassen können. Außerdem sind forschungsethische Aspekte einzuhalten: Jugendliche dürfen nicht zu Selbstbeichtigungen gezwungen werden, sozial-ethisch desorientiert oder anderweitig beschämt, brüskiert oder geschädigt werden (u.a. Hopf 2000; von Unger 2014). Diese Forschungsproblematiken tauchen immer wieder auf, wenn es um Themen wie z.B. Drogenkonsum, Kriminalität und abweichendes Verhalten, Sexualität und Pornografierezeption sowie Gewalt- und Fluchterfahrungen geht oder/und um Angelegenheiten, die jugendschutzrechtlich relevant sind bzw. werden können.

Interviewsetting: Es macht einen Unterschied, ob man ein Interview in der Familie, also im häuslichen Bereich, in der Schule, in einer Freizeiteinrichtung, einem Café oder in der Universität durchführt. Bestimmte Themen lassen sich im öffentlichen Raum besprechen, andere nicht. Laborsituationen wie etwa in einer Videovorführung einer Hochschule können befremdlich sein oder aber eine besondere Rahmung darstellen und die Angelegenheit aufwerten. Für den Forscher/die Forscherin lassen sich natürliche Settings in Schulen und Freizeiteinrichtungen nicht immer einschätzen und kontrollieren im Hinblick auf Störfaktoren. Außerdem sind bestimmte Sozialräume für Jugendliche gewissermaßen mit bestimmten Erfahrungen und Themen verknüpft, was die Interviewsituation beeinflussen kann. Zum Setting gehört auch die Anzahl der Personen, die an dem Interview teilnehmen. Einzelinterviews haben andere strukturelle Bedingungen als Gruppendiskussionen, fokussierte Interviews benötigen mitunter ein technisches Equipment wie z.B. für die Möglichkeit des Zeigens einer Filmsequenz respektive für eine Vide-

ovorführung (siehe hierzu z.B. Hoffmann 2011). Besonders für Gruppendiskussionen haben sich Videoaufzeichnungen zur Dokumentation bewährt, die die Zuordnung und auch eine Analyse der Interaktionsordnungen und Kommunikationsdynamiken der Teilnehmenden erleichtert.

Bestimmte Themen, Probleme und Verhaltensweisen können im Interview mit Jugendlichen einfach erfragt werden. Man kann sich Erlebnisse, Erfahrungen und Haltungen von ihnen praktisch erzählen lassen. Dennoch gibt es soziale Praktiken, die man singular oder komplementär besser beobachten kann und ggf. sollte, z.B. um Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu vermeiden oder um kontrollierte Reaktionen zu vermeiden. Es ist allgemein bekannt, dass das Gegenüber in der Interviewsituation immer in irgendeiner Weise Einfluss auf die Antworten des Interviewten nimmt. Auch Jugendliche agieren nicht losgelöst vom Impression Management, sondern möchten sich im Interview in einem besonderen Licht darstellen und einen bestimmten Eindruck hinterlassen. Diese kontinuierlichen Selbstreflexionsprozesse stellen beim Beobachten von Jugendlichen insbesondere in öffentlichen bzw. halböffentlichen⁵ Räumen weniger eine Herausforderung dar.

2.2 Beobachten

Beobachten ist mehr als Sehen und Zuschauen, es verlangt dem Forscher/der Forscherin einen analytischen Blick, große Disziplin und hohe Konzentration ab. Ethnograf/innen sind einerseits in das Alltagsgeschehen der Forschungsobjekte eingebunden und den dort gültigen Regeln und Verhaltenskonventionen unterworfen, andererseits sind sie stets darum bemüht, die zu Beobachteten als Konstrukteur/innen dieser alltäglichen Handlungssysteme zu betrachten und wiederum deren Genese und Sinn zu erschließen (Maeder 2008: 251). Sei es etwa bei Jugendlichen, deren Interaktionsordnungen auf dem Schulhof zu erfassen und zu entschlüsseln, ihren Umgang miteinander aber auch mit Lehrenden sowie anderen in der Schule tätigen Menschen (z.B. dem Hausmeister/der Hausmeisterin). Es gilt, im Gewöhnlichen das Besondere zu sehen, die Mechanismen und Strukturen, die Handeln erlauben, intendieren und gegebenenfalls verhindern. Ziel ist es, durch andauernde Anwesenheit vor Ort einen direkten Einblick in die verschiedenen Wissensformen der Teilnehmenden zu erhalten (Kalthoff 2006: 150). Gerade Peerkommunikation kann man sich schlecht von den Beteiligten erzählen lassen, man muss sie im sozialen Feld (z.B. Schulhof, Jugendzentrum, Treffpunkt, Klassenfahrt) erleben. Folgt man Kalthoff (ebd.: 151f.) so konzentrieren sich Beobachtungen in der Regel auf:

5 Zum Terminus des halböffentlichen Raumes und seinen Besonderheiten als Sozialraum für Jugendliche siehe Deinet (2009).

1. *die Praktiken von Individuen*: Es geht darum zu erfassen, was Individuen tun, herstellen, darstellen und wie sie das jeweils in konkreten Situationen tun.
2. *das Sprechen von Individuen*: Der Fokus liegt auf der Art und Weise, wie Individuen mit anderen Individuen über Handlungen, Ereignisse, Aktivitäten und Dinge reden. Dabei sind auch wortlose, körperliche Ausdrucksformen bedeutsam.
3. *das soziale und dinghafte Setting*: Hier interessiert die Art und Weise, wie die soziale oder dinghafte Umgebung, in der das Handeln und Sprechen stattfindet, dieses Handeln und Sprechen evoziert.
4. *die temporale Struktur der Praktiken und des Sprechens*: Im Zentrum steht die Identifikation zeitlicher Muster, die auf Praktiken und Sprech- oder kommunikativen Aktivitäten folgen.

Wenngleich alle Menschen gelernt haben, andere Menschen zu beobachten, so ist die wissenschaftliche Beobachtung stets voraussetzungsvoll. Inzwischen existieren – nicht zuletzt durch die Konjunktur praxeologischer Forschung („practice turn“⁶) – zahlreiche Hand- und Einführungsbücher zur Methode der teilnehmenden Beobachtung und Ethnografie, obgleich jedoch eher selten die Spezifika bei dieser Methode thematisiert werden, wenn Sozialräume Jugendlicher das zu beobachtende Feld darstellen. Ausgenommen sind hier ethnographische Zugänge in der Jugendarbeit, in der sozialpädagogische Fragestellungen gezielt bearbeitet werden und insbesondere Fachkräfte sich im Beobachten üben sollen (Lindner 2000). Lange Tradition hat zudem die Beobachtung Jugendlicher in bestimmten Szenen und Milieus in den Cultural Studies (u.a. May/von Prondczynsky 1993), in denen aber Ethnografie mitunter nur ein methodischer Zugang neben anderen gewesen ist⁷.

Eine der größten Herausforderungen beim Beobachten Jugendlicher ist sicherlich die Rolle, die der Forscher/die Forscherin im Feld einnimmt, insbesondere wenn es sich um externe Personen handelt, die in dem Alltagsgeschehen auffallen. Fertigt man in Anwesenheit der zu Beobachtenden Feldnotizen an, so wirkt dies zwangsläufig auf das Interaktionsgeschehen ein. Hilfsinstrumente wie Kameras können zur Dokumentation eingesetzt werden, bedürfen aber grundsätzlich einer Erlaubnis seitens der beteiligten Personen und beeinflussen das Feld in besonderer Weise.

Beobachtungen sind fast immer selektiv, d.h. man kann das Geschehen nie in Gänze erfassen. Zudem weiß man in soziodemografischer Hinsicht

6 Zu den Grundelementen der praxistheoretischen Perspektive und zum Practice Turn siehe Bongraets (2007).

7 Einen kritischen Überblick liefert Schroedter (2017), S. 182ff.).

zumeist wenig über einzeln zu Beobachtende vor allem in *öffentlichen Räumen* oder bei größeren Mengen von Menschen (z.B. soziale und/oder ethnische Herkunft, Alter, Religionszugehörigkeit). Manchmal geben Symboliken und bestimmte Kleidungsstile Auskunft über soziokulturelle Zugehörigkeiten. Gleichwohl lässt sich das Handeln in *privaten Räumen* auch beobachten, insofern die Beteiligten damit einverstanden sind. Hier stellt sich unwillkürlich eine große Nähe zwischen Beobachter/in und dem/der zu beobachtenden Jugendlichen her, muss zunächst Vertrauen aufgebaut werden. Bei der wissenschaftlichen Beobachtung Jugendlicher handelt es sich zumeist um die Erfassung natürlicher Situationen, d.h. um Geschehnisse, die nicht spezifisch auf den Forschungszweck hin arrangiert worden sind.

Beobachtungen können allein oder von mehreren Personen durchgeführt werden. Der Einsatz verschiedener Beobachter/innen dient dem Ausgleich möglicher subjektiver Verzerrungen. Bei *teilnehmenden (offenen) Beobachtungen* sind der Forscher/die Forscherin Teil des Geschehens, d.h. man kann sie ansprechen bzw. in die Interaktion einbeziehen. Eine *verdeckte Beobachtung* hingegen bedeutet, dass die zu Beobachtenden nicht darum wissen, dass sie Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung sind. Forscher/innen geben sich nicht als solche zu erkennen. Dieses Vorgehen ist generell forschungsethisch problematisch bzw. bedarf insbesondere bei der sozialen Gruppe Jugendlicher einer ausführlichen, stichhaltigen Begründung.

In der Schulforschung und im Kontext der Sozialen Arbeit sind Beobachtungsverfahren weitgehend etabliert. Wie oben angedeutet, werden auch Jugendkulturen und jugendspezifisches Fansein häufiger ethnografisch erforscht. Hier hat man es jedoch mit der Besonderheit zu tun, dass jugendkulturelle Praktiken nicht nur in physischen Umwelten sondern zunehmend in „synthetischen Situationen“ (Knorr-Cetina 2012, Einspänner-Pflock/Reichmann 2014) – z.B. in Sozialen Netzwerken, in Online-Communities, Foren, über Blogs – stattfinden. Für so genannte Netnografien (Kozinet 2015) respektive Medienethnografien gelten ebenfalls wie für teilnehmende Beobachtungen in Face-to-face-Situationen die Regeln der informierten Einwilligung („informed consent“). Demzufolge muss es für die Beobachteten einen sichtbaren Hinweis in den Onlineumgebungen oder bei der Kontaktaufnahme in Foren und Communities geben, dass sie (gegebenenfalls) Teil einer sozialwissenschaftlichen Studie sind bzw. werden können (Heise/Schmidt 2014). Besondere Schwierigkeiten ergeben sich bei der Beobachtung Minderjähriger, da hier prinzipiell die Eltern ihr Einverständnis erklären müssen.

2.3 Triangulation

Die Triangulation hat Denzin (1970) als eine wichtige Strategie der Validierung gesehen, in dem durch die Kombination von verschiedenen Methoden

der empirischen Forschung ein und dasselbe Phänomen untersucht bzw. erklärt werden kann. Die Anwendung verschiedener Methoden sowie der Einsatz verschiedener Forscher/innen und die Einbeziehung verschiedener Datenquellen sollten demzufolge einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn über ein soziales Phänomen hervorbringen. Daten und Erkenntnisse sollen demzufolge miteinander konvergieren und sich ergänzen, aber nicht kongruent sein. Sie können sich komplementär aufeinander beziehen und die Erkenntnismöglichkeiten erweitern.

Interview- und Beobachtungsdaten werden in der Jugendforschung häufiger aufeinander bezogen, wobei Interviews nicht selten Teil von Ethnografien sind. Es geht bei der Triangulation als Forschungsstrategie darum, zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes zu kommen. Man erhält zwei (oder mehr) Perspektiven auf ein soziales Phänomen mit unterschiedlichen methodischen Zugängen (hier z.B. teilnehmende Beobachtung *und* Interviews) und entsprechend zwei Datensorten, die aufeinander bezogen werden können. Damit zeigt die Triangulation unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens auf – etwa auf der Ebene des Alltagswissens und auf der Ebene des Handelns (Flick 2011). Ein Methoden-Mix sollte nicht willkürlich erfolgen, sondern sich aus einer gewissen Forschungslogik heraus ergeben. Für integrierte Designs gibt es viele verschiedene, jeweils individuelle und in Abhängigkeit von der Forschungsfrage begründete Spielarten. Es sollte immer gut begründet sein, warum man die eine Methode der anderen zuweist oder ggf. unterordnet (ebd.).

Die Verbindung qualitativer Daten und ihrer Auswertung kann nach Flick (2011) *erstens* konvergierende Ergebnisse hervorbringen, d.h. Ergebnisse, die vollständig, generell, tendenziell oder partiell übereinstimmen (*einheitliches Bild*); *zweitens* Ergebnisse zu Tage fördern, die komplementär zueinander sind, d.h. eher ergänzend oder vertiefend interpretiert werden können (*erweitertes Bild*); und *drittens* divergierende Ergebnisse sichtbar machen, wobei sich Aussagen eher gegenüberstehen und es folglich kaum Kongruenzen und Schnittmengen gibt (*unterschiedliche o. kontrastierende Bilder*).

3 Relevanz und Herausforderungen qualitativer Jugendforschung

Die sozialwissenschaftliche Jugendforschung ist im Allgemeinen recht unübersichtlich und es mangelt laut Mey (2011) vor allem an einer breiten Verankerung qualitativer Forschungsmethoden in der Adolezenzforschung. In den jeweiligen Forschungsbereichen (Kultur/Freizeit/Medien, Beruf/Arbeit, Geschlecht/Körper/Sexualität, politisches/soziales Engagement, Konsum etc.) kommen sicherlich in unterschiedlicher Weise qualitative Verfahren

zum Einsatz, aber nicht selten sind sie vor allem in Vorbereitung größer angelegter quantitativer Studien und auch der Ergänzung von Panoramastudien das Mittel der Wahl. Prinzipiell sollte qualitativ ausgerichtete soziologische Forschung nicht um ihrer selbst willen betrieben werden, sondern „als Anregungs- und Irritationspotenzial für soziologische Theoriebildung“ dienen, so Kalthoff (2006: 147). Aber in der Jugendforschung werden seit langem Theoriedefizite beklagt und ist Theoriebildung kaum ein Thema (Scherr/Griese/Mansel 2003). Jugendforschung orientiert sich – so der Vorwurf – zu sehr an der öffentlichen Nachfrage, sie ist primär anwendungsorientiert und an Diagnosen zum (jeweils aktuellen) Zustand der Jugend(lichen) interessiert.

Jugend wird oftmals *als soziales Problem* behandelt bzw. man widmet sich vornehmlich in sozialpolitischer Hinsicht wissenschaftlich *den sozialen Problemen* ‚dieser‘ Jugend (Groenemeyer/Hoffmann 2014), d.h. dem riskanten Verhalten wie Delinquenz, Süchte, Gewalt, Extremismus sowie vielfältigen (vermeintlichen) ‚Verwahrlosungen‘ und dem ‚Versagen‘ junger Menschen⁸. Dies hat zuweilen einen eingeschränkten Blick auf Jugendliche der Gegenwartsgesellschaft, Verklärungen sowie nicht zuletzt Stigmatisierungen zur Folge (u.a. Schroedter 2017). Zugleich fokussiert man sich in der qualitativen Forschung zu selbstverständlich oft auf einen Entwicklungsbereich oder Teil der Lebenswelt Jugendlicher und wird zu wenig der ganze Prozess des ‚doing adolescence‘ beobachtet und erfragt. Dies führt immer wieder zu Einschränkungen bei der Ergebnisinterpretation und macht qualitative Forschung hinsichtlich des Erklärungsanspruchs und ihrer Aussagekraft angreifbar.

Verstärkt werden von Jugendforscher/innen praxistheoretische Akzentuierungen sowie subjektorientierte Ansätze eingefordert sowie sozialisationstheoretische und biografische Forschungszugänge, die mitunter mit konstruktivistischem Denken kombiniert und in Fallanalysen dargestellt werden (Breitenbach 2007). Studien in dieser Komplexität und mit derartiger Methodenkombination finden sich jedoch bislang selten, nicht zuletzt, weil sie besondere Kompetenzen und erhebliche zeitliche sowie ökonomische Ressourcen erfordern. Ein Grundproblem qualitativer Jugendforschung ist und bleibt (vorläufig noch) die Qualitätssicherung und die Frage nach der Validierung und Objektivität der erhobenen Daten. Hier steht die empirische Forschung leider ständig unter Erklärungsdruck, wobei inzwischen auch für die qualitative Sozialforschung Gütekriterien entwickelt wurden und Strategien der Geltungsbegründung (siehe u.a. Flick 2019).

Generell ist dafür zu plädieren, den Methodenbaukasten weitestgehend auszuschöpfen, d.h. ihn ebenfalls *integrativ* zu nutzen (s. auch Seipel/Rieker 2003), um Jugendliche in ihren Lebenswelten umfassend und möglichst über

8 Unter anderem wird von medialer und sexueller Verwahrlosung gesprochen, von schulischem Versagen oder Leistungsversagen.

längere Zeiträume begleitend erforschen zu können. Eher hinderlich sind in dem Zusammenhang die immer noch vorhandenen Ressentiments von quantitativ *und (versus)* qualitativ Forschenden, die Inkompatibilitäten der jeweiligen Zugänge betonen, die eine Methode der anderen unterordnen, und beide Forschungsparadigmen als prinzipiell unvereinbar halten. Ein solcher Methodenstreit bringt die Jugendforschung im Grunde nicht weiter, denn je nach erkenntnistheoretischem Interesse und Anspruch können beide Forschungsrichtungen durchaus wechselseitig partizipieren. Die jeweilige Perspektivität gilt es dabei anzuerkennen, zu respektieren und im Sinne der Forschung sinnstiftend und gleichberechtigt nutzbar zu machen. Inwieweit sich Mix-Methods-Ansätze, Methoden- und Datentriangulationen bewähren, kann letztlich nur am Ergebnis gemessen werden, wenn sich nämlich trotz aller Verschiedenheit in Bezug auf den Forschungsgegenstand ein annähernd kohärentes Bild ergibt.

4 Literatur

- Bongaerts, Gregor (2007): Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory, In: Zeitschrift für Soziologie, 36. Jg, H. 4, S. 246-260.
- Breitenbach, Eva (2007): Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 167-181.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burkart, Thomas (2010): Qualitatives Experiment. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 252-262.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Bernhard Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer.
- Coyne, Imelda T. (1997): Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling:merging or clear boundaries? In: Journal of Advanced Nursing, 26 (3), pp. 623-630.
- Deinet, Ulrich (2009): Der offene Bereich als Aneignungs- und Bildungsraum. In: sozialraum.de, Ausgabe 2/2009. URL: <https://www.sozialraum.de/der-offene-bereich-als-aneignungs-und-bildungsraum.php>, Datum des Zugriffs: 29.08.2019
- Denzin, Norman K. (1970): The Research Act. Chicago: Aldine.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS.
- Einspänner-Pflock, Jessica/Reichmann, Werner (2014): „Digitale Sozialität“ und die „synthetische Situation“ – Konzeptionen mediatisierter Interaktion. In: Krotz,

- F./Despotovic, C./Kruse, M.-M. (Hrsg.): Die Mediatisierung sozialer Welten: Synergien empirischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-72.
- Ferchhoff, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS.
- Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Nature, S. 473-488.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Gaupp, Nora/Lüders, Christian (2015): Wandel der Jugendforschung Annäherungen über Trends und Verschiebungen. In: Sandring, S./Helsper, W./ Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer, S. 57-85.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing.
- Groenemeyer, Axel/Hoffmann, Dagmar (Hrsg.) (2014): Jugend als soziales Problem - soziale Probleme der Jugend? Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Harper, Douglas (2002): Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13-26.
- Heise, Nele/Schmidt, Jan-Hinrik (2014): Ethik der Online-Forschung. In: Welker, M./Taddicken, M./ Schmidt, J.-H./Jackob, N. (Hrsg.): Handbuch Online-Forschung. Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen. Köln: Halem, S. 519-539.
- Hoffmann, Dagmar (2011): Fokussierte Interviews. In: Petersen, T./Schwender, C. (Hrsg.): Die Entschlüsselung der Bilder. Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation. Köln: Herbert von Halem, S. 273-293.
- Hoffmann, Dagmar/ Mansel, Jürgen (2012): Jugend. In: Mau, S./Schöneck, N. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. 3. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 436-449.
- Hoffmann, Dagmar/Mansel, Jürgen (2010): Jugendsoziologie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.), Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS, S. 163-178.
- Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt, S.589-599.
- Kalthoff, Herbert (2006): Beobachtung und Ethnographie. In: Ayaß, R./Bergmann, J. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 146-182.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knorr-Cetina, Karin (2012): Die synthetische Situation. In: Ayaß, R./Meyer, C. (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-109.
- Kozinets, Robert (2015): Netnography: Redefined. 2nd Ed. London: Sage.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung, 6. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Lindner, Werner (Hrsg.) (2000): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske+Budrich.

- Loer, Thomas (2010): Videoaufzeichnungen in der interpretativen Sozialforschung. In: Sozialer Sinn (11) 2, S. 319-352.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Maeder, Christoph (2008): Sehen, aber nicht schauen. In: Sutterlüty, F./Imbusch, P. (Hrsg.): Abenteuer Feldforschung. Soziologen erzählen. Frankfurt/Main/New York: Campus, S. 251-256.
- May, Michael/von Prondczynsky, Andreas (1993): Kulturtheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, H.H. (Hrsg): Handbuch der Jugendforschung. 2. Aufl., Opladen: Leske+Budrich, S. 159-177.
- Merkens, Hans (2007): Jugendforschung. Auf der Suche nach dem Gegenstand? In: Ittel, A./Stecher, L./Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg): Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe. Wiesbaden: VS, S. 349-379
- Mey, Günter (2011): Immer diese Jugendforschung! In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 35 (2), 27-49.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: de Gruyter.
- Neuland, Eva (2018). Jugendsprache: Eine Einführung. 2. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempo/UTB.
- Percy-Smith, Barry/Cuconato, Morena/Reutlinger, Christian/Thomas, Nigel Patrick (2019): Action research with young people: possibilities and 'messy realities'. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 14.Jg., H.3.
- Reinders, Heinz (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfad. 3. Aufl., Berlin/Boston: de Gruyter.
- Scherr, Albert (2014): Jugend als soziale Kategorie. Oder: Warum Jugend keine Gruppe und auch kein soziales Problem ist. In: Groenemeyer, A./Hoffmann, D. (Hrsg.): Jugend als soziales Problem - soziale Probleme der Jugend? Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 29-49.
- Scherr, Albert/Griese, Hartmut M./Mansel, Jürgen (2003): Einleitung: Jugendforschung - und das Theoriedefizit? In: Mansel, J./Griese, H.M./Scherr, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 7-10.
- Schippling, Anne/Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2018): Jugendforschung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1477-1496.
- Schlobinski, Peter (2002): Jugendsprache und Jugendkultur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ), B05, S. 14-19.
- Schroedter, Thomas (2017): Jugend als Privileg und Diskriminierung. Ein Beitrag zur intersektionalen Verortung des Phänomens. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Seipel, Christian/Rieker, Peter (2003). Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim/München: Juventa.
- Tenbruck, Friedrich H. (1962/1965): Jugend und Gesellschaft. 2. Aufl, Freiburg: Rombach.
- von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Unger, H. von/Narimani, P./ & M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: VS Verlag, S.15-39.

Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer VS.

Kindheit und/oder Jugend? Explorative Suchbewegungen an einer sozialwissenschaftlichen Demarkationslinie

Johannes Huber

Die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mittlerweile mit ‚Kindern‘ und ‚Kindheit(en)‘ befassen, sind zahlreich. So hat sich der Forschungsblick der letzten eineinhalb Dekaden sichtbar in die frühen Entwicklungsjahre verlagert bzw. dort intensiviert und ausdifferenziert. Von Kinderfreundlichkeit, Kinderrechten, Kinderschutz und Kindeswohl, kindlichem Wohlbefinden, von der Kommunikation mit Kindern ‚auf Augenhöhe‘, und vom Prinzip der Partizipation (welches Kindern eine Teilhabe an den sie betreffenden Entscheidungen zugesteht) ist allenthalben die Rede. In Anbetracht dieser Hypertrophierung des Begriffs ‚Kind(heit)‘ und scheinbaren Asymmetrie von frühen im Vergleich zu späteren Altersphasen wirken ‚Jugend‘ und ‚Jugendliche‘ weniger prominent. Der folgende Beitrag verfolgt das Ziel einer explorativen Spurensuche entlang der Demarkationslinie zwischen Kindheit und Jugend.¹ Hierdurch soll zu einem dynamisch-wechselseitigen Verständnis dieser beiden Lebensphasen (im Gegensatz zur häufig eher *kategorial-trennenden* Positionierung) beigetragen werden. Neben wissenschaftshistorischen und legislativen Dynamiken der Altersmarkierung von Kindheit und Jugend werden zeitdiagnostische Aspekte sowie forschungsmethodologische Überlegungen präsentiert.

1 Begriffe, Definitionen und Perspektiven

Wenn von Kindern oder Jugendlichen die Rede ist, dann sind damit auf den ersten Blick alle Jungen und Mädchen gemeint, die – in unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten – in einem intergenerationalen Verhältnis zu älteren bzw. ‚erwachsenen‘ Personen stehen (z.B. Mutter, Vater, Päd-

1 Der Autor selbst ordnet sich der Kinder- und Kindheitsforschung zu, um – damit quasi ‚von unten kommend‘ – explorative Suchbewegungen an der imaginären Demarkationslinie zwischen (hier) Kindheit und (dort) Jugend zu unternehmen.

gog/inn/en, Familienrichter/in). Im Rahmen entwicklungsdifferenzierender Überlegungen sind mit ‚Kindern‘ zumeist jüngere Kinder gemeint, die bezüglich der ihnen – vermeintlich oder real – ‚überlegenen‘ Jugendlichen gesondert berücksichtigt werden. Auf den zweiten Blick entfaltet sich jedoch die Begriffsbestimmung dessen, was ein Kind oder einen Jugendlichen kennzeichnet bzw. ob und inwiefern er/sie sich von einem Erwachsenen unterscheidet, als hochgradig abhängig von der jeweilig eingenommenen Perspektive. Abgesehen von der Tatsache, dass ‚Kinder‘, ‚Jugendliche‘ und ‚Erwachsene‘ ein unterschiedliches chronologisches Alter aufweisen, kann das dieser sequentiellen Alterstypologie zugeschriebene Entwicklungsprofil sehr unterschiedlich ausfallen. Einige Beispiele seien hierfür im Folgenden angeführt:

Aus *juristischer Perspektive* gibt es voneinander abweichende Altersdefinitionen: Gemäß UN-Kinderrechtskonvention (Art. 1) wird mit dem Begriff ‚Kind‘ jeder junge Mensch unter 18 Jahren bezeichnet. In vergleichbarer Weise unterscheiden weder das österreichische Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch (ABGB) noch das deutsche Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) in ihren Gesetzestexten zwischen Kindern und Jugendlichen bzw. kennen den Begriff ‚Jugendliche‘ nicht. Das österreichische Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz definiert Kinder und Jugendliche als „Personen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres“ (B-KJHG 2013, §4, Abs.1). Dagegen wird im deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz unter einem ‚Kind‘ verstanden, „wer noch nicht 14 Jahre alt ist“, während Jugendliche 14 Jahre oder älter (aber noch nicht 18 Jahre) sind (KJHG, §7, Abs.1,2). Hierdurch wird zwischen Kindheit und Jugend eine klare Altersdifferenz markiert. Eßer (2016: 60) merkt hierzu an: „Auch wenn in der aktuell gültigen Fassung des KJHG zumeist die gemeinsame Sprachformel ‚Kind und/oder Jugendlicher‘ zu finden ist, gibt es durchaus Felder, in denen es relevant ist, ob man bis zu 13 Jahre alt oder älter ist: Da Kinder im juristischen Sinne noch nicht schuldfähig sind, gelten die Schnittstellen zum Jugendgerichtsgesetz (JGG) nur für Jugendliche.“ Gleichfalls das österreichische Jugendgerichtsgesetz beschreibt als Unmündigen, „[...] wer das vierzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat“ und als Jugendlichen, „[...] wer das vierzehnte, aber noch nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat“ (JGG 1988, §1, Abs. 1, 2).

Unabhängig von einzelnen Rechts(alter)snormen bleibt positiv zu konstatieren, dass die Rechtsentwicklung eine Sensibilisierung für die Belange und persönlichen Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen erkennen lässt. Neben verbesserten *Schutzrechten* vor unterschiedlichen Gewaltformen geht es um die Frage, wie mit Kindern und Jugendlichen förderliche Beziehungen gestaltet (*Förderrechte*), und wie ihre gesellschaftlichen und politischen Beteiligungsmöglichkeiten (*Recht auf Partizipation und Mitwirkung*) erhöht werden können.

Aus *historischer Perspektive* zeigt sich, dass Kindheit(en) und Jugend(en) dynamisch-soziale Konstrukte darstellen, die – je nach Kultur und Zeitepoche

– unterschiedlich ausgestaltet wurden. Gesellschaften haben sich stets Gedanken über den ‚richtigen‘ Umgang der älteren mit der jüngeren Generation gemacht. Der Gedanke der Entwicklungsoffenheit und Umweltempfänglichkeit von Kindern durchzieht von Anbeginn pädagogische und psychologische Überlegungen. Unter anderem Andresen (2016) macht darauf aufmerksam, dass die von Jean-Jacque Rousseau inspirierte romantische Idee des Kindes und der Kindheit impliziere, dass Kindern im Generationenverhältnis der Status eines *Moratoriums*, d.h. eines Schon- und Schutzraumes zugestanden werde, der sie von Verbindlichkeiten und Pflichten freistelle und damit die Erwachsenen- von der Kinderwelt separiere (ebd.: 18). Die Vorstellung darüber, was man Kindern zumute und wovor man sie im Gegenzug bewahren will, sei abhängig von der Gesellschaft und vom politischen System seiner Zeit (und nicht frei von Ambivalenzen und Widersprüchen der von Erwachsenen an Kinder herangetragenen pädagogischen Intentionen). „Während die Schutz- und Schonbedürftigkeit des Kindes zunächst dem Ideal nach übergreifend Anerkennung fand und in verschiedenen Praxen allmählich umgesetzt wurde, gab es für die Durchsetzung des Jugendmoratoriums relativ strikte Grenzen entlang der Klassen- und Geschlechterdifferenz [...]“ (ebd.: 27) Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass im historischen Verlauf kein einheitliches Verständnis bezüglich der maßgeblich von Erwachsenen zu erbringenden Erziehungs- und Sozialisationsaufgabe von Kindern ausgebildet werden konnte (Bühler-Niederberger 2011; Thole et al. 2013: 29), und das rege Interesse an der Kindheits- und Jugendphase auch noch gegenwärtig teils kontrovers diskutiert wird.

Unmittelbar verknüpft mit der historischen Entwicklung ist eine *sozialwissenschaftliche Perspektive*. Kinder/Kindheit(en) und Jugendliche/Jugend(en) avancierten im deutschsprachigen Raum Anfang des 20. Jahrhunderts zum expliziten Gegenstand der Wissenschaft, die sich den Biographien und Entwicklungsverläufen von Kindern und Jugendlichen auf sehr offene und methodisch vielseitige Weise annäherte. Die entwicklungspsychologische Tagesbuchstudie „Die Seele des Kindes“ von William Thierry Preyer aus dem Jahr 1882 (Preyer 1882/1989) gilt als die Geburtsstunde für die wissenschaftliche Erforschung des (früh-)kindlichen Lebens (Thole et al. 2013: 24). Mit Preyer beginnt, so auch Andresen (2016: 32), die Ausdifferenzierung der Kinder- und Jugendpsychologie in Deutschland und Österreich zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts durch die Forscherpaare William und Clara Stern in Hamburg sowie Karl und Charlotte Bühler in Wien. Auch Dudek (1990) widmet in seiner Monographie zur „Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933“ den Forschungsaktivitäten der psychologischen Institute in Hamburg und Wien breite Aufmerksamkeit (ebd.: 216-256).

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zum Wendepunkt, indem die Entwicklungspsychologie zur ‚Leitdisziplin‘ für die wissenschaftliche Erfor-

schung von Kindern und kindlicher Entwicklung avancierte. Anknüpfungspunkt war die sich in Nordamerika etablierende, *quantitativ-psychologische* Forschung, deren empirischer Methoden man sich bediente und die zum Bedeutungsrückgang der bis dahin favorisierten qualitativen Methodologie führte. Im Gegenzug profilierte sich die Jugendforschung als Gebiet der Soziologie, die es bis zum Beginn der 1970er Jahre dominierte (Krüger u. Grunert 2010: 13f.). Beide Forschungszweige teilten die Vorstellung, dass sich Entwicklung über einen längeren Zeitraum nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten auf einen individuellen Ziel- oder Endpunkt hin vollzieht (vgl. die theoretischen *Stufen- oder Entwicklungsphasenmodelle* von z.B. Sigmund Freud, Charlotte Bühler, Erik Erikson, Jean Piaget).² Die damit einhergehende quantifizierende Klassifikation bzw. das systematische Einordnen von Kindern und Jugendlichen in phasenspezifische Entwicklungsstufenmodelle und in Normtabellen der standardisierten Entwicklungsdiagnostik boten zugleich Anlass zur Kritik. So wurde in den 1970er Jahren innerhalb der Jugendforschung, maßgeblich beeinflusst durch eine sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft, die bis dato vorherrschende Vorstellung von Jugend als alleinige Vorbereitungsphase auf das Erwachsenenalter infrage gestellt. Dieser von der Jugendforschung ausgehende Impuls (und indes *nicht* der Entwicklungspsychologie als klassischer Domäne der Kindheitsforschung) begann sich im deutschen Sprachraum in den 1980er Jahren auf eine sozialwissenschaftlich informierte Kindheitsforschung zu übertragen (ebd.: 17).³ Kinder sollten als Berichterstatter ihrer aktuellen Erfahrungen, Gefühle und Interpretationen ernst genommen werden, ohne dass ihre Erfahrungen wiederum unmittelbar und zwingend in ihrer Entwicklungsbedeutsamkeit für den weiteren Lebenslauf thematisiert würden (Lange 1999: 63); verdichtet in der vielzitierten Forderung, Kinder nicht als ‚Werdende‘, sondern als ‚Seiende‘ zu begreifen. Damit einher ging das praktisch-methodische Bemühen um eine (Re-)Konstruktion kindlicher Perspektivität und subjektiver Lebenswirklichkeiten.⁴

Zwischen diesen beiden Polen, einer objektivierend-messenden, persönlichkeits- und sozialstrukturellen Entwicklungstheorie einerseits und einer am

- 2 Eine ältere, wenngleich immer noch lesenswerte Abhandlung über die Konzeptualisierung von „Entwicklung als Stufenfolge“ inklusive einer Gegenüberstellung unterschiedlicher Stufen und Phasenmodelle gibt Bergius (1959).
- 3 Die Kritik der sogenannten *new childhood studies* galt dabei insbesondere der Entwicklungspsychologie, der Pädiatrie und zum Teil der Soziologie.
- 4 Eine explizite Berücksichtigung der subjektiven Sicht von Kindern hatte bereits die Mitarbeiterin William Sterns, Martha Muchow, in Hamburg im Jahr 1935 in ihrer ethnografischen Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (zusammen mit *Hans Heinrich Muchow*) realisiert (Muchow/Muchow 2012). Und in Wien näherte sich Charlotte Bühler in ihrem Werk „Das Seelenleben des Jugendlichen“ (1921) dem Innenleben pubertierender Mädchen und Jungen, indem sie methodisch-innovativ Tagebücher von Jugendlichen analysierte.

kindlichen Subjekt und seiner individuellen Perspektivität ansetzenden Sozialforschung andererseits, bewegt sich – etwas verkürzt dargestellt – auch die zeitgenössische Kinder-/Kindheits- und Jugend(lichen)forschung. Je nach Disziplin und theoretischem Erkenntnisinteresse werden in diesem Feld unterschiedliche Schwerpunktsetzungen sichtbar, wobei sich die Einsicht durchsetzt, dass das anspruchsvolle Vorhaben einer verteilungsbezogenen und zugleich bedeutungsgebend aussagekräftigen Kindheits- und Jugendforschung nur aus einer disziplinübergreifenden und methodisch-triangulierenden Perspektive angemessen bewältigt werden kann.

2 Prominenz von Kindern und Kindheiten zu Beginn des 21. Jahrhunderts?

Wie eingangs berichtet, erleben Kinder und Kindheit(en) seit Anfang des neuen Jahrtausends einen spürbaren Aufschwung und prägen den öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs. Auch die innerhalb der letzten Dekade an (Fach-)Hochschulen erfolgte Etablierung von eigenständigen (Bachelor-)Studiengängen wie Kindheitspädagogik, Bildung und Erziehung in der Kindheit, Pädagogik der (frühen) Kindheit usw. spiegelt diese Entwicklung ein Stück weit wider. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren hierfür als ursächlich angesehen werden können. Aus Sicht des Autors können (mindestens) zwei Faktoren ins Feld geführt werden, die durch unterschiedliche Auslösemomente charakterisiert sind:

Erstens: Ein Grund liegt in dem bei *jugendlichen* (!) Schüler/inne/n am ausgehenden 20. Jahrhundert festgemachte *PISA-Schock*. Dieser, einem bildungspolitischen Erdbeben gleichkommende Befund hatte zur Folge, dass eine Bildungsdynamisierung und zeitliche ‚Vorverlagerung‘ von als entwicklungsbedeutsam erachteten Altersphasen innerhalb der Fachwissenschaften und sich anschließender Bildungs- und Sozialpolitiken einsetzte (Stichwort „Auf den Anfang kommt es an“).⁵ Der vielseitig verwendete *Kompetenzbegriff* fand in der vorschulischen Lebensphase Einzug und wies Kinder von Lebensbeginn an als Träger von Human- und Sozialkapital aus, dessen langfristiger Ertrag das Überleben einer ganzen Wirtschaftsnation gewährleisten sollte. Das Motto lautet seitdem (wieder): Nur wer früh genug dran ist, kann entscheidende Weichenstellungen in Fragen von Erziehung und Bildung der

5 Eine vergleichbare Entwicklung vollzog sich bereits 1957 in den USA mit dem *Sputnik-Schock*, der in den 1960er Jahren eine breitenwirksame Implementierung von kompensatorisch ausgerichteten Vorschulprogrammen (Head Start) folgte, die insbesondere materiell und bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen im Fokus hatte (Schmidt/Smidt 2014: 133ff.).

nachfolgenden Generation stellen. Unabhängig von der Entwicklungsbedeutbarkeit früher Erfahrungen, für die auch bildungsökonomische Studien beeindruckende Belege geliefert haben (z.B. Heckman 2006), geriet unter diesen veränderten Vorzeichen kindliches Leben von Anbeginn (auch) in den bildungsängstlichen Sog eines von Erwachsenen vordefinierten Verwendungszusammenhanges. So versuchen teils ohnehin privilegierte Elterngruppen durch Finanzierung von Frühfördermaßnahmen (und später Nachhilfe) ihren Befürchtungen vor einem antizipierten Schulversagen und späteren sozialen Abstieg ihrer Kinder frühzeitig entgegenzuwirken.

Zweitens: Ein weiterer Grund, warum die Lebenswelten und das Befinden von Kindern in den verstärkten Fokus von politisch Verantwortlichen und der Fachwelt geraten sind, liegt in der in zeitlicher Nähe zu den PISA-Folgen sich in Deutschland und Österreich entfaltenden *Debatte um Kinderrechte, Kindeswohl(gefährdung) und Kinderschutz*. Gravierende Fälle von Kindesvernachlässigung und -misshandlung mit Todesfolge, welche in der ersten Dekade des neuen Jahrtausends – befördert durch massenmediale Berichterstattungen – eine ganze Republik erschütterten, haben wesentlich dazu beigetragen, die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Lebenssituation von Kindern unter schwierigsten psychosozialen Verhältnissen zu lenken und einer umfassenden, d.h. auch gesellschaftlich getragenen Kinderschutzdebatte zuzuführen (Fegert 2013: 183f.). Seitdem wurden (und werden) früh im kindlichen und familiären Leben einsetzende, präventiv ausgerichtete Angebote auf unterschiedlichen Ebenen der Kinder- und Jugendhilfe und des Gesundheitssystems implementiert (Stichwort ‚Frühe Hilfen‘).

Als gewisses Indiz für den hier hergestellten Argumentationszusammenhang kann z.B. die empirische Analyse von Husen (2017) gelten, in der die Thematisierung des Begriffs ‚Kinder‘ in drei zentralen Steuerungsmedien⁶ des deutschen Kinder- und Jugendhilfesystem inhaltsanalytisch ausgewertet wurde. Husen (2017) fasst zusammen: „Über alle drei Teilstudien hinweg lässt sich feststellen, dass die Dichte der Codings bzw. der Anteil der sich auf ‚Kinder‘ beziehenden Kategorien an den Gesamtausgaben gestiegen ist. Dies bedeutet, dass die Thematisierung von ‚Kindern‘ entweder pro Texteinheit häufiger zu finden ist [...] bzw., dass sich der Anteil der kindbezogenen Kategorien an den Gesamtausgaben im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe [...] gesteigert hat.“ (ebd.: 216) Neben dieser auf Basis von Dokumentenanalysen sich abzeichnenden, häufigkeitsbasierten Prominenz von Kindern lässt sich eine zweite, in praktischen Handlungsvollzügen der Kinder- und Jugendhilfe beobachtbare Ungleichzeitigkeit feststellen. Diese bezieht sich auf das Ausmaß, in dem Kinder bzw. Jugendliche in ihrem Recht auf Partizipati-

6 Analysiert wurden 25 Jahresberichte der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (*professionelles Wissen*), das 8. Sozialgesetzbuch des deutschen Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes (*Recht*), und die amtliche Statistik zu den Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe (*Geld*) (für methodische Details siehe Husen 2017: 41ff.).

on und freie Meinungsäußerung *tatsächlich* am Geschehen beteiligt werden. Denn trotz bestehender rechtlicher Grundlagen weisen Studien auf die nur geringe Anhörungsrate von Kindern und Jugendlichen im Jugendhilfe- sowie in familiengerichtlichen Verfahren hin. So kam eine interdisziplinär angelegte Bestandsaufnahme zum Kinderschutz zur ernüchternden Einschätzung, dass im Rahmen der herkömmlichen Verfahrenswege und Fachkräftepraktiken die Kinderperspektive zu wenig Berücksichtigung findet (Bühler-Niederberger/Alberth/Eisentraut 2014). Auch Münder et al. (2017: 447) kennzeichnen die Umsetzung der Beteiligungsrechte von Kindern als eine „Schwachstelle im Kinderschutz“.

„Wie schon in der Vorgängeruntersuchung kann aktuell eine mangelnde Anhörung von jüngeren Kindern konstatiert werden. So werden Kinder in der Altersspanne von drei bis unter sechs Jahren in nur einem Viertel der Fälle angehört, bei den Sechs- bis Neunjährigen liegt die Anhörungsquote bei 40% [...]. Dies ist insofern nicht nachvollziehbar, als gerade bei Verfahren, die das Kindeswohl betreffen, die ‚Neigungen, Bindungen oder der Wille des Kindes für die Entscheidung von Bedeutung sind‘ (§ 159 Abs. 2 FamFG) und damit auch eine Anhörung von Minderjährigen unter 14 Jahren unumgänglich wird. Entgegen der gesetzlichen Pflicht, dass über 14-Jährige anzuhören sind, zeigen die Ergebnisse der Einzelfallerhebung in der Altersgruppe der 14- bis 18-Jährigen, dass auch dort in jedem fünften Fall auf eine persönliche Anhörung durch die RichterInnen verzichtet wurde.“ (ebd.: 448)

Mit anderen Worten: Kinder und Jugendliche werden immer noch zu häufig in ihrem Recht auf direkte Anhörung beschränkt, *und je jünger Kinder sind, umso wahrscheinlicher ist dies der Fall*. Kindler (2012) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass angesichts von Kinderbefragungen (z.B. um mit Kindern Gespräche über konkrete Gefährdungserfahrungen zu führen) bei Fachkräften Unsicherheiten infolge einerseits hoher rechtlicher Standards und andererseits fehlender Ausbildungsinhalte ausgelöst würden. Entsprechend sieht er es als vornehmliche Aufgabe an, Fachkräfte bei ihrer anspruchsvollen Tätigkeit durch Training und Supervision zu unterstützen, wovon selbst auf dem Gebiet des Kinderschutzes gut informierte Kollegen profitieren würden (ebd.: 204, 207; zur Thematik siehe auch Poole/Lamb 2003).

3 Methodische Reflexionen zur Forschung mit Kindern und Jugendlichen

Eng verknüpft mit der hier in praktischen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe aufkommenden Notwendigkeit nach einer kindgerechten Befra-

gungsweise erweist sich die in der Kindheits- und Jugendforschung seit längerem diskutierte ‚Methoden‘-Frage hinsichtlich einer angemessenen Erfassung der ‚Perspektive von Kindern‘ (Heinzel 2012). Auch die Sozialforschung sieht sich bereits seit Längerem dem kinderrechtspolitischen Druck ausgesetzt, denn, so Zinnecker (1999: 75), „was für die Kommunikation in der Familie, vor Gericht, beim Jugendamt oder in der Klinik gilt, ist umso mehr für die Kommunikation zwischen Forscher und Kind von Bedeutung – besonders wenn die Forscher sich als Lobbyisten von Kindheit verstehen“. Die leitende sozialwissenschaftliche Maxime lautet deswegen mittlerweile, *explizit nach der Perspektive von Kindern zu fragen*, anstatt nur ‚über‘ Kinder zu forschen (Mey 2005: 151).

Doch wie genau nähert man sich der subjektiven Sicht von Kindern bzw. Jugendlichen an? Welcher Methoden bedient man sich in welchem Alter? Was ist mit der frühen Kindheit, jener präverbalen Entwicklungsphase, welcher in unterschiedlichen Theoriekontexten eine so entscheidende Bedeutung beigemessen wird? Oder anders gefragt: Stellt der Rekurs auf ein Mindestmaß an sprachlich-kognitiver Grundausrüstung, der Heranwachsende in die Lage versetzt, sich auf Basis – häufig unausgesprochen – geteilter Kommunikationsmodi verständig zu machen, nicht eine Überschätzung der Verbalität und gleichfalls Unterschätzung nonverbaler und latenter Sinn- und Kommunikationsinhalte dar?

Trotz (oder vielleicht gerade wegen) dieser kommunikativen Herausforderungen hinsichtlich einer alters- und entwicklungsangemessenen Forschungsmethodik kommen in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis häufiger quantitative als qualitative Verfahren zum Einsatz (Mey 2005: 153). So kann insbesondere die Jugendforschung auf eine lange Tradition von Survey-Untersuchungen zurückblicken (siehe die seit 1953 durchgeführte *Shell-Jugendstudie*). Seit Beginn der 1980er Jahre haben sich jedoch gleichfalls standardisierte (teils repräsentative) Befragungen von Kindern (Kindersurveys) etabliert. Diese können in gewisser Weise als methodisches Derivat klassisch jugendsoziologischer Studien angesehen werden, indem deren Befragungsinstrumentarien altersmäßig ‚nach unten durchgereicht‘ wurden. Abbildung 1 gibt eine (nicht repräsentative) Übersicht surveybasierter Kinder- und Jugendstudien in Deutschland und Österreich.⁷

7 Das Gros der Studien konzentriert sich, neben individuellen Schwerpunktthemen, auf eine Abfrage lebensbereichsspezifischer Zufriedenheitseinschätzungen (z.B. bezüglich Familie, Schule, Freizeit/Freundeskreis, Wohnumgebung etc.), sowie das Wohlbefinden („well-being“) beeinflussenden Ängsten, Belastungen, Einstellungen, Wünschen und Partizipationsmöglichkeiten.

Tabelle 1: Auswahl surveybasierter Kinder- und Jugendstudien in Deutschland und Österreich

DEUTSCHLAND	Stichprobengröße	Altersbereich
4. World-Vision-Kinderstudie (World Vision Deutschland 2018)	N = ca. 2.500	sechs bis elf
LBS-Kinderbarometer 2018 (LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018)	N = 10.025	neun bis 14
17. Shell Jugendstudie (Shell Deutschland Holding 2015)	N = 2.558	zwölf bis 25
OESTERREICH		
„Kindliche Lebenswelten“ (Wilk/Bacher 1994)	N = 2.745	Viertklässler: neun bis zehn Jahre
„Abschied von der Kindheit?“ (Kromer 1995)	N = 700	11 bis 14
	N = 300	15 bis 17

Quelle: eigene Zusammenstellung

Abgesehen davon, dass viele der Surveys ergänzende qualitative Erhebungen beinhalten, divergieren und überschneiden sich die Altersmarkierungen der beteiligten Kinder und Jugendlichen. Die österreichische Studie von Kromer (1995) ist die einzige hier angeführte, die sich explizit dem Übergang zwischen Kindheit und Jugend widmet. Keiner der Kindersurveys unterschreitet das Alter von sechs Jahren bzw. sie beginnen (abgesehen von der 4. World-Vision-Kinderstudie 2018) in der späten Kindheit mit ca. acht bis neun Jahren. Dies ist kein Zufall, denn selbst ausgewiesene Expert/inn/en im Bereich der Surveyforschung räumen ein, dass das Instrument der standardisierten Befragung von (jüngeren) Kindern, trotz vorhandener Bemühungen um Veranschaulichung und kindgerechte Formulierungen, an seine punktuellen Grenzen stößt. So verweisen Emde und Fuchs (2012) in ihrer Analyse zur Datenqualität in standardisierten Interviews mit Kindern auf bestehende Forschungslücken und resümieren methodenkritisch: „Insgesamt lässt sich festhalten, dass die standardisierte Befragung von Kindern zwar durchaus möglich ist, dass wir aber die Qualität der erhobenen Daten bisher nur sehr begrenzt einschätzen können. Oftmals erweist sich die Methodenforschung als ‚nachlaufende‘ Forschung [...] Ähnliches geschieht bei der Befragung von Kindern. Auch hier eilt die Praxis [...] der Qualität der gewonnenen Daten voraus“ (Emde/Fuchs 2012: 346).

Der Grundkonflikt der kinderperspektivischen Forschung besteht folglich – zunächst unabhängig davon, ob quantitativ oder qualitativ – darin, die (sub-

jektive) Welt der Kinder so zu ‚übersetzen‘, dass Kindermitteilungen (verbal, nonverbal etc.) bei ihrer Interpretation durch Erwachsene nicht infrage gestellt bzw. sinnentstellt werden. Es ist unschwer zu erkennen, dass Kinder wie auch Jugendliche, selbst bei größtmöglich zugestandener ‚Kindzentrierung‘ seitens Erwachsener – in ein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis eingebunden sind: Sie verfügen über weniger (Vor-)Wissen, Erfahrung, Macht und Einflussmöglichkeiten. Insbesondere die Forschung mit (jüngeren) Kindern bewegt sich entlang der Grenze „zwischen dem Sagbaren, das beschrieben werden kann, und dem Unsagbaren, das nur gezeigt werden kann“ (Reichertz/Soeffner, zitiert nach Fuhs 2012: 88). Entsprechend ist in der Forschungspraxis mit jüngeren Kindern mehr Raum, Zeit, Flexibilität und Offenheit (auch methodisch, z.B. hinsichtlich offener Fragestimuli und der Kombination mit nonverbalen, kreativen Methoden) zur Entfaltung ihrer Innenwelten erforderlich. Jugendliche können hingegen mit bestimmten kognitiven Vorstrukturierungen (z.B. in Form geschlossener Befragungsformate) in dem Sinne ‚besser‘ umgehen, dass sie an diesen erwachsenenzentrierten Kommunikationsmodus durch das entwickelte formal-logische Denken adaptiert sind. Zugleich wirft z.B. Göppel (2007: 21 ff.) die berechnete Frage auf, ob Jugendliche in ihrem bewegten Entwicklungsalter überhaupt wirklich verstanden werden können und wollen bzw. sich selbst verstehen.

Es stellt folglich eine kontinuierliche Herausforderung dar, das kommunikative Wechselspiel zwischen Jung und Alt auszubalancieren, will man nicht vorschnell der Versuchung erliegen, sich mit einseitigen Blickwinkeln zu begnügen. Dies betrifft sowohl die Ebene der Erhebungs- als auch der Auswertungsmethodik. All dies gilt es mit zu bedenken, wenn Forschung oder praktische Kinder- und Jugendhilfe nicht Gefahr laufen will, an Kindern oder Jugendlichen ‚vorbeizureden‘ oder nur zu glauben, sie zu verstehen.

4 Abschließende Gedanken

„Kindheit und/oder Jugend?“ – So lautet der Titelbeginn dieses Beitrags. Festzuhalten ist zunächst, dass stets von *Kindheiten* und *Jugenden* gesprochen werden muss. Während die frühe Kindheit einen regelrechten Hype erfahren hat, geraten spätere Phasen (z.B. mittlere Kindheit⁸) tendenziell aus dem Fokus.⁹ Kindheit und Jugend haben gemein, dass der klassische Schon-

8 Eßer (2016) führt für diese Altersphase eigens den Begriff „Kids“ ein.

9 Der Umstand, dass insbesondere die frühen Lebensjahre, trotz der beschriebenen methodischen Limitationen zur Erschließung von subjektiven Innenwelten, derart ‚boomen‘, bedarf einer über die Wissenschaft hinausgehenden Erklärung. Ein gesellschaftliches Motiv dürfte in den (historisch betrachtet wiederholt) großen Erwartungen Erwachsener an die jüngste ‚unschuldige‘ Generation liegen, die v.a. in Zeiten des Ausbleibens sozialer Aufstiegsver-

raumgedanke (Moratorium) durch marktorientierte Zeit- und Bildungsdynamiken Einrisse ‚von oben‘ erfahren hat. Schröer (2016) weist darauf hin, dass das Jugendmoratorium (im Sinn des Freiseins von Arbeit) historisch ohnehin nur für wenige Generationen zutraf und dass aktuelle Entgrenzungsphänomene zu einem Hineindiffundieren sozialökonomischer Entwicklungen in die Jugendphase geführt haben, die deren Ausgang als offen und ungewiss erscheinen lassen (ebd.: 93).

Auch wenn klassische Stufen- und Phasenmodelle mir ihrer ‚verdächtigen‘ Nähe zu Reifungsprozessen in Kritik geraten sind, erlauben sie eine anthropologische Rückbesinnung, dass – bei aller inter- und intraindividuellen Variabilität von objektivierbaren Entwicklungsverläufen und deren subjektiver Relevanz – Entwicklungsaufgaben (auch) als psychophysisches Projekt zu verstehen sind, das nicht beschleunigt bzw. zeitlich vorverlagert werden kann. Neben einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von kulturell-gesellschaftlich gerahmten Bildern von Kindern und Kindheiten und von *Agency*-Beiträgen der Kinder selbst, bleibt zu berücksichtigen, dass die Sorge für eine hinreichende Befriedigung psychologischer und physiologischer Grundbedürfnisse (insbesondere in frühen präverbalen Jahren) den ‚älteren‘, ‚erfahreneren‘ und ‚mächtigeren‘ Erwachsenen obliegt.¹⁰ Ein Ausbleiben entsprechender Fürsorge kann sich körperlich und seelisch, bei extremer Deprivation sogar lebenslang, auswirken. Insofern sind frühe Entwicklungsjahre von Kindern qualitativ ‚anders‘ beschaffen als spätere Lebensphasen. Die dichotome Altersteilung Kindheit *versus* Jugend erweist sich allerdings als relativ, wenn sie durch Alltagsphänomene unterlaufen wird: So vermag z.B. das bei Jugendlichen auftretende ‚sehr kindliche‘ Erleben und Verhalten unerwartet und anachronistisch anmuten. In ähnlicher Weise können hochangepasste bzw. ‚früherwachsene‘ Kinder oder Jugendliche das Ausbleiben ‚alterstypischer‘ Entwicklungsthematiken simulieren, die zu einem späteren Zeitpunkt umso deutlicher (re-)aktualisiert werden. Konfliktorientierte Entwicklungsmodelle, die zudem unterschiedliche Formen der Gedächtnisrepräsentation von Erfahrungen (präsymbolisch versus symbolisch) berücksichtigen, tragen diesem dynamischen und potenziell durchlässigen Entwicklungsgeschehen von Kindern und Jugendlichen angemessen Rechnung.

sprechen zum Träger nicht eingelöster Wunsch- und Zielvorstellungen avanciert. Der Bildungssektor erweist sich hierfür als prädestinierte Projektionsfläche.

- 10 Dies verdeutlicht auch, dass sich der *kategorische* Verzicht auf die Entwicklungs- und Sozialisationsperspektive, die im Dienst der Entdeckung kindlicher Konstruktionsleistungen und neuer Aspekte der Kinderwelt steht, nicht unbedingt als funktional erweist. Oswald (2012: 17f.) merkt z.B. an, dass der nordamerikanische Diskurs mit dem Gegensatz von kindlicher Konstruktionsleistung und dem Entwicklungsgedanken deutlich unbefangener umgehe.

5 Literatur

- Andresen Sabine (2016): Kindheit. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (2., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16-39.
- Bergius, Rudolf (1959): Entwicklung als Stufenfolge. In: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 3. Band Entwicklungspsychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 104-195.
- Bühler, Charlotte (1921): Das Seelenleben des Jugendlichen: Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena: G. Fischer.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris/Alberth, Lars/Eisentraut, Steffen (Hrsg.) (2014): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften: Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Emde, Matthias/Fuchs, Marek (2012): Datenqualität in standardisierten Interviews mit Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Auflage). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 335-349.
- Eßer, Florian (2016): Kids. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (2., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 59-81.
- Fegert, Jörg M. (2013): Kinderschutz vor Ausbeutung, Misshandlung, sexuellem Missbrauch und Vernachlässigung. Vom philanthropischen Engagement zur politischen Agenda. In: Bertram, H. (Hrsg.): Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 178-191.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Auflage). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 80-103.
- Göppel, Rolf (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckman, James (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: Science, 312, S. 1900-1902.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Auflage). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Husen, Onno (2017): Die Thematisierung von »Kindern« in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine systemtheoretische Analyse. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Kindler, Heinz (2012): Fachlich gestaltete Gespräche mit Kindern im Kinderschutz: Ein Forschungsüberblick. In: W. Thole, W./Retkowski, A./Schäuble, B. (Hrsg.):

- Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203-216.
- Kromer, Ingrid (1995): Abschied von der Kindheit? Die Lebenswelt der 11- bis 14-jährigen Kids. Eine Untersuchung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung. Wien.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2010): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Cathleen, G. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-40.
- Lange, Andreas (1999): Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H.R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 51-68.
- LBS-Kinderbarometer Deutschland (2018): Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Institut für Sozialforschung der PROSOZ Hertel GmbH PROKIDS.
- Mey, Günter (2005): Forschung *mit* Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 151-184.
- Muchow, Martha/Muchow Hans Heinrich (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe, herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Münder, Johannes/Bindel-Kögel, Gabriele/Hoffmann, Helena/Lampe, Wiebke/Schone, Reinhold/Seidenstücker, Barbara (2017): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz – Zusammenfassung und Perspektiven. In: Münder, J. (Hrsg.): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Zur Entwicklung von Entscheidungsgrundlagen und Verfahren zur Sicherung des Kindeswohls zwischen Jugendämtern und Familiengerichten. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 423-451.
- Oswald, Hans (2012): Geleitwort zur ersten Auflage. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Auflage). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 13-20.
- Poole, Debra A./Lamb, Michael E. (2003): Investigative Interviews of Children (2. Auflage). Washington: American Psychological Association.
- Preyer, William Thierry (1989): Die Seele des Kindes. [Nachdr. d. Ausg.] Leipzig 1882. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften (Psychologie-Reprint).
- Schröer, Wolfgang (2016): Jugend. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (2., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 82-100.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2014): Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 1, S. 132-149.

- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn (2013): Kinder und Kindheiten im Blick unterschiedlicher Fachkulturen. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 23-36.
- Wilk, Liselotte/Bacher, Johann (Hrsg.) (1994): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen: Leske & Budrich.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (1999): Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H.R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 69-80.

Rechtsquellennachweis Deutschland

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)

<https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BGB.pdf>

Sozialgesetzbuch (SGB) - Aches Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe

https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/SGB_8.pdf

Jugendgerichtsgesetz (JGG)

<https://www.gesetze-im-internet.de/jgg/JGG.pdf>

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (VN-KRK)

<https://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffd3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>

Rechtsquellennachweis Österreich

Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch (ABGB)

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001622>

Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG 2013)

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_69/BGBLA_2013_I_69.pdfsig

Jugendgerichtsgesetz

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002825>

Jugendliche Lebenswelten und Entwicklung im Jugendalter

Identitätsentwicklung Jugendlicher in schulischen und außerschulischen Kontexten

Julia Lipkina

1 Lern- und Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Kontexten

In der allgemeinen Bildungsdebatte besteht inzwischen Einigkeit darüber, dass sich Lern- und Bildungsprozesse nicht ausschließlich im Rahmen institutioneller Kontexte ereignen.¹ Denn die verschiedenen Lernorte und -modalitäten machen „erst in ihrer Summe das aus, was Heranwachsende für ihre Lebensführung, ihre Selbständigkeitsentwicklung, ihre Identitätsfindung sowie den Erwerb von Basiskompetenzen und sozialen Schlüsselqualifikationen benötigen, um kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig zu sein“ (Düx/Rauschenbach 2007: 54). Bildung wird dabei nicht auf den Erwerb von fachlichen Kompetenzen reduziert, sondern versteht sich im Anschluss an das neuhumanistische Bildungsverständnis als umfassende Persönlichkeitsentwicklung und als „aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“ (BMFSFJ 2005: 83). Worin allerdings der spezifische Beitrag sowohl schulischer als auch außerschulischer Räume für die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender liegt, ist nur in Ansätzen empirisch erforscht.

Um unterschiedliche Bildungsgelegenheiten und ihre Potenziale empirisch in den Blick zu nehmen, wird in den meisten Studien versucht, Bildung in Form von Kompetenzen zu operationalisieren (vgl. z.B. Grunert 2012, Düx et al. 2009). Dabei wird auf den 12. Kinder- und Jugendbericht Bezug genommen, der Bildung als „Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen“ (BMFSFJ 2005: 113) konkretisiert. Diese sind als all jene Kenntnisse und Fähigkeiten zu verstehen, die zu einer „erfolgreichen Le-

1 Der Beitrag ist eine gekürzte und leicht abgeänderte Fassung der 2018 erschienenen Publikation: „Die Bedeutung schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2/2018.

bensbewältigung“ (Dohmen 2016: 53) beitragen. Unterschieden wird dabei zwischen kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen. Diese vier Dimensionen umreißen den erweiterten Bildungsbegriff in seinen Bestandteilen, wobei davon ausgegangen wird, dass es keine exklusive Zuständigkeit für die Vermittlung einzelner Kompetenzen gibt, sondern sich ihre Entwicklung als lebenslanger Prozess an unterschiedlichen Orten vollzieht und gegenseitig bedingt.

Die Befunde legen nahe, dass sich vor allem in informellen und non-formalen Bildungssettings persönlichkeitsbildende Wirkungen vermuten lassen: So erwerben Heranwachsende in der Gleichaltrigengruppe Fähigkeiten der Konfliktbewältigung, der sozialen Teilhabe, Strategien der Selbstbehauptung und haben Gelegenheiten, wichtige Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten (vgl. Düx/Rauschenbach 2007: 64f.) und ihre Identität spielerisch auszuprobieren (vgl. Harring et al. 2010: 10). Empirisch belegt sind weiterhin ein intensives Selbsterleben und die Steigerung des Selbstwertgefühls sowie der Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen bei sportlichen Aktivitäten (vgl. Brandl-Bredenbeck 2010; Neuber et al. 2010), positive Einflüsse auf Persönlichkeitsentwicklung durch freiwilliges Engagement (vgl. Hofer/Buhl 2000; Düx et al. 2009; Nierobisch 2016; Harring et al. 2010), Möglichkeitsräume der Selbstdarstellung im Umgang mit neuen Medien (vgl. Tillmann 2008; Friedrichs/Sander 2010) sowie die identitätsstabilisierende Relevanz von Szenen (vgl. Pfadenhauer 2010).

Auch wenn immer wieder betont wird, dass die Förderung der Persönlichkeit zur zentralen Aufgabe der Schule gehört (vgl. z.B. KMK 2004) sowie, dass neben der Wissensvermittlung auch informelles Lernen stattfindet, wird immer wieder die Skepsis deutlich, ob schulische Lernprozesse wirklich mehr als nur qualifikatorischen Zwecken dienen können. So ist schulisches Lernen nach Coelen und Hildebrandt näher an den im Sinne von Otto und Rauschenbach (2004) formulierten Zielperspektiven von Bildung der kulturellen und materiellen Reproduktion, während Einrichtungen der Jugendarbeit der Sozialintegration und Persönlichkeitsentwicklung näher stehen. Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung fordern sie die komplementäre Ergänzung, um die „aus systematischen Gründen jeweils unüberbrückbaren, immanenten Lücken“ durch die jeweils andere Einrichtung auszufüllen (Coelen/Hildebrandt 2014: 716).

Andere Autoren_innen diskutieren die Interaktionsstrukturen und didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichts unter der Perspektive ihrer Reformbedürftigkeit. Postuliert werden (reformpädagogisch inspirierte) Forderungen nach einem stärkeren Subjekt- und Lebensweltbezug schulischen Lernens (vgl. Fölling-Albers 1994; Heursen 1996). Vor allem der Ganztagschule werden (auch empirisch nachgewiesene) Potenziale zugesprochen, Motivation, Sozialverhalten und ein positives Selbstbild zu fördern (vgl. Klieme et al. 2016). Aber auch wenn sich zunehmend Tendenzen abzeichnen,

durch individualisiertes und schülerorientiertes Vorgehen personale und soziale Kompetenzen fördern zu wollen, dürfte die Regelschule „noch immer mit systemimmanenter Trägheit zu kämpfen haben und einer internen, sich selbst reproduzierenden Logik folgen“ (Popp 2007: 23). In diesem Sinne werden persönlichkeitsbildende Prozesse eher außerhalb schulischer Mauern und informell erwartet, womit die Verwirklichung des neuhumanistischen Bildungsideals nur dahingehend realisierbar erscheint, dass die herkömmliche Schule reformiert oder eine komplementäre Zuständigkeitsverteilung realisiert wird.

An diese Überlegungen anschließend ging die Studie, deren Befunde im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden, persönlichkeitsbildenden Potenzialen schulischer und außerschulischer Kontexte aus einer biografisch-subjektorientierten Perspektive nach (vgl. Lipkina 2016). Dabei ging es vor dem Hintergrund einer bildungstheoretischen Folie um die Genese der Identität und Möglichkeiten ihrer Überschreitung in individuellen Bildungsprozessen. Der Anschluss an die qualitative Bildungsforschung erlaubte es, Entwicklungsprozesse jenseits der Attestierung von Kompetenzen offen in den Blick zu nehmen und zu fragen, was das Bildende an Gemeinschaften, Institutionen und Gruppierungen ist und wie sich Lern- und Bildungsprozesse darin gestalten (vgl. Berg 2016: 714). Der Beitrag geht also konkret der Frage nach, inwieweit und auf welche Weise Schule und außerschulische Settings Einfluss auf die Identitätsentwicklung Heranwachsender nehmen. Dazu wird zunächst (2) die theoretische Grundlage und das Forschungsdesign der qualitativen Studie umrissen, anschließend (3) auf der Grundlage von zwei kontrastierenden Falldarstellungen ein exemplarischer Einblick in die Befunde der Studie gegeben sowie (4) ihre Bedeutung für die (Jugend-)Forschung diskutiert.

2 Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten

Als theoretische Grundlage der Studie diente ein bildungstheoretisch fundierter Identitätsbegriff, der durch Bezüge zur Identitätstheorie von Charles Taylor (1994) sowie neueren und älteren Ansätzen der Bildungstheorie entwickelt worden ist und die Frage nach persönlichkeitsbildenden Einflüssen von unterschiedlichen Settings zu konkretisieren erlaubt.

Nach Taylor ist Identität durch Wertungen bestimmt, die die Wahrnehmung unserer selbst, anderer und Situationen und Handlungen bestimmen. Sie äußern sich implizit in unseren Empfindungen und Handlungen, können

aber auch in einer bewussten Artikulation vergegenwärtigt werden. Beides ist als Deutungsprozess aufzufassen, in dem Identität zum Ausdruck gebracht, verhandelt und rekonstituiert wird. Dabei ist dieser Vorgang auf soziale Praktiken und das Verhältnis zu Anderen angewiesen, welche das Forum für die Formung, Entfaltung und Bestärkung der Identität bilden.

Diese Überlegungen enthalten manifeste bildungstheoretische Motive, und ermöglichen es, die Prüfung und Stabilisierung der Identität als Bildungsprozess zu skizzieren. Denn seiner Identität Ausdruck zu verschaffen, bedeutet, nicht nur die eigenen Wertevorstellungen zum Ausdruck zu bringen, sondern sie gleichzeitig interkontextuell einzubetten und einen Standpunkt des Allgemeinen als regulative Idee zu antizipieren (vgl. Stojanov 2006: 180). Im Anschluss an Buck (1981) lässt sich *Identität dabei nicht als Ziel, sondern als Voraussetzung für Bildungsprozesse begreifen*. So beschreibt er sie als das Ergebnis von vom Zufall bedingten Ereignissen und Dispositionen (vgl. ebd.: 133), wodurch sie im Zuge von Bildung nicht hervorgebracht, sondern nur ausgearbeitet und erweitert werden kann. Dies erfordert eine reflexive Distanz, um aus der Eingebundenheit des Denkens und Wertens herauszutreten, was nur im Zuge der Welterschließung denkbar ist, denn „die Eröffnung des [...] Welthorizonts ermöglicht [...] überhaupt erst ein Verhältnis des Einzelnen zu sich als zu (s)einem Selbst, [...] das sich dadurch auszeichnet, dass es sich seiner partikular-ansozialisierten Umwelt entgegensetzen und über sie ‚hinauswachsen‘ kann“ (Stojanov 2006: 46). Bildung bemisst sich also daran, ob es gelingt, im Zuge der Welttätigkeit sein Gewordensein prüfend in den Blick zu nehmen, wodurch Identität hinterfragt, präzisiert und (um-)strukturiert wird und es zu ihrer Steigerung in den „Horizont des Allgemeinen“ kommt (Buck 1981: 148). In der Begegnung mit der Welt gelingt es, sich nicht nur auf das Fremde einzulassen, sondern den Weltausschnitt zu subjektivieren und neue Wirklichkeitsreferenzen biografisch zu integrieren (vgl. Stojanov 2006: 118). Dazu muss das Subjekt nicht nur sich selbst, sondern auch andere und die Welt prüfend in den Blick nehmen.

Diese Überlegungen zum Verhältnis von Identität und Bildung bildeten die Grundlage für die empirische Studie, die sich lebensgeschichtlichen Erfahrungen ehemaliger Schüler_innen widmete. Dazu wurden leitfadengestützte Interviews mit elf ehemaligen Gymnasiasten_innen geführt, die retrospektiv in Bezug auf bedeutsame schulische und außerschulische Erfahrungen befragt wurden. Die Auswertung erfolgte mit dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014). Fallbezogen wurden nicht nur Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse als Ausdruck einer spezifischen Identität und deren Genese, sondern auch fallübergreifend Bedingungen und Anlässe für Bildungsprozesse als die reflexive Weiterentwicklung von Identität rekonstruiert (vgl. ausführlicher: Lipkina 2017).

Die auf diesem Wege herausgearbeiteten Muster werden nun im Folgenden kurz vorgestellt und anschließend exemplarisch anhand von zwei kontrastierenden Fallbeispielen illustriert.

3 Fallübergreifende Muster und kontrastiver Fallvergleich

Die Befunde offenbaren neben der zentralen Bedeutung der Familie die hohe Relevanz außerschulischer Erfahrungsräume für die Identitätsentwicklung. Hier eröffnet sich über die Fälle hinweg ein heterogenes Feld von Reflexionsanlässen. Die Befragten suchen nach Gleichgesinnten mit bestimmten Qualitäten und schließen sich freiwillig Netzwerken und Gruppen an, in denen sie Werte teilen. Aber auch die Schule kann durchaus ein bildender Erfahrungsraum sein, wobei sowohl Praktiken, Lehrende als auch unterrichtliche Gegenstände eine Projektions- und Reflexionsfläche für Identitätswürfe bilden. Die Bestätigung der Identität stellt aufgrund des zwanghaften Charakters der Vergemeinschaftung und rigider struktureller Vorgaben zwar eine besondere Herausforderung dar, sofern sie aber gelingt, bietet die Schule aufgrund ihres nach wie vor vorherrschenden traditionellen Selbstverständnisses eine längerfristige Einbettung. Es zeigt sich aber ebenso, dass sie sich durch ihren repressiven Charakter nicht immer in identitätsstiftende Selbstartikulationen einbetten lässt und in manchen Fällen nur der Befriedigung instrumenteller Bedürfnisse dient.

Ob das jeweilige Setting Identitätsrelevanz erhält, hängt letztlich einerseits davon ab, inwiefern Heranwachsende in der Lage sind, die Weltbezüge kritisch auf den Prüfstand zu stellen², andererseits von der Möglichkeit, seinen Selbstentwurf in dem jeweiligen sozialen Kontext zu bestärken.

Diese Befunde sollen nun anhand von zwei kontrastierenden Falldarstellungen (Thomas und Sami) illustriert werden, wobei insbesondere das Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Kontexte sowie ihr spezifischer Beitrag zur Identitätsentwicklung genauer betrachtet werden sollen.

3.1 Thomas

Thomas' Identität zeichnet sich durch seine Bemühung um eigenständiges Denken und Handeln, das Bedürfnis nach moralischer Integrität sowie durch seine Orientierung an Toleranz und Sittlichkeit aus.

2 Auf die Fälle, die solch eine Reflexionsfähigkeit nicht aufweisen und die Vermutung nahelegen, dass Bildungsprozesse gehemmt worden sind, wird hier nicht weiter eingegangen (vgl. dazu: Lipkina 2016: 582ff.)

Er wächst mit seinen beiden Eltern auf, zu denen er jedoch ein eher distanzierendes Verhältnis hat. Seinen Vater beschreibt er als rational kalkulierenden Geschäftsmann, der ihn zu Messen mitnimmt, auf denen er als Jugendlicher sein Verkaufstalent beweisen muss. Die Unterstützung der eigentümlich-individuellen Entwicklung finde dabei nicht statt – hingegen vermittele er ihm sozialdarwinistische Deutungsmuster – es gelte, in der Welt zu *ben*³(Z. 24) und „*sich irgendwie versuchen durchzuschlagen*“ (Z. 21f.). Anstatt den Vorstellungen des Vaters zu folgen, zieht Thomas ihn als Negativ-Folie für seine Selbstkonstitution heran und markiert seine Abneigung gegen die bedingungslose Orientierung an der Befriedigung ökonomischer Bedürfnisse. Ebenso kritisch sieht er die Erziehungsbemühungen seiner Mutter, die ihm als wenig authentisch und als durch die Pflichtmoral des kleinbürgerlichen Arbeitermilieus geprägt erscheinen. Dem von ihm dargestellten Opportunismus und Konformismus seiner Eltern setzt er sein moralisches Verantwortungsbewusstsein und seine Prinzipientreue entgegen: „*in manchen punkten mach ich mir dann auch mehr gedanken ALS meine eltern*“ (Z. 186f.).

In Opposition zur Welt der Erwachsenen sucht er nach Stabilität und Anerkennung im Rahmen von Peerbeziehungen. Seine Freizeit verbringt er mit Freunden überwiegend auf der Straße, wobei die Gruppe zu delinquenten und devianten Verhalten neigt. Dabei gibt er zu, dass er sich trotz moralischer Bedenken – „*ich war auch immer jemand der eher zurückhaltend war, bei irgendwelchen sachen*“ (Z. 110f.) – dem Sog der Gruppe nicht völlig entziehen kann, was sogar einen Besuch beim Kaufhausdetektiv zur Folge hat.

In der Pubertät schließt er sich der Subkultur der Rocker an. Für die Zugehörigkeit genüge, wie er kenntlich macht, ein ähnlicher Musikgeschmack und Kleidungsstil. Als anziehend findet er aber vor allem die in der Gruppe gelebten Werte der Toleranz und Offenheit: „*vielleicht ist es so man ordnet sich der musik zu, weil man EHER auch irgendwie SO drauf is*“ (Z. 404f.). Nichtsdestotrotz gelingt es ihm auch durch diese Vergemeinschaftung nur eingeschränkt, seine Identität allgemein zu machen. Denn aufgrund des Kleidungsstils stößt er auf Ablehnung in der konservativen Kleinstadtgemeinde – „*alte leute zum beispiel, sind einfach RICHTIG gemein zu einem, [...] man wird so gesehen ACH die jugend; ACH di:e gemeinen leute*“ (Z. 298-301) – und hat deshalb Schwierigkeit, sich positiv auf seine Identität als Angehöriger der subkulturellen Gruppe zu beziehen.

Es ist letztlich die Schule, der Thomas noch eher als Peers und seinen Eltern eine starke Prägekraft zuschreibt: „*schule für mein leben is (4.0) ja des das was einen dazu bringt, [...] der wegweiser eigentlich*“ (Z. 985f.). Er skizziert sie als strengen Disziplinierungs- und Verhaltenskontext, welcher

3 Die Darstellungsform orientiert sich überwiegend an den Parametern des GAT-Transkriptionssystems. Um die Lesbarkeit zu verbessern, wurden die Ausschnitte an einigen Stellen vereinfacht.

der Sicherung eines respektvollen Umgangs miteinander diene. Die sozialen Formvorgaben und Rollenerwartungen, die von den Akteuren prinzipientreu eingehalten werden, empfindet er nicht als Repression, sondern als Bestätigung seiner eigenen Orientierung an Toleranz und einem sittlichen Miteinander. Schulische Praktiken bilden damit einen Gegenhorizont zum Opportunismus seiner Eltern und der Intoleranz der kleinbürgerlichen Dorfgemeinschaft. Im Rahmen des Unterrichts steht zudem die Förderung kritischen Denkens und moralischer Urteilsfähigkeit im Fokus – so gelingt es ihm nicht zuletzt, seine Orientierung in Auseinandersetzung mit ethischen und literarischen Gegenständen zu reflektieren.

3.2 Sami

Samis lebensgeschichtliche Erzählung zeichnet sich durch die Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und Stigmatisierungen aus, die ihm aufgrund seiner türkischen Herkunft entgegengebracht werden. Seinen Identitätswurf konstruiert er als Abwehr gegen stereotypes Schubladendenken und hebt immer wieder seine Besonderheit hervor, die sich, wie er betont, nicht in einen Rahmen pressen lässt: „*ich bin ein sehr freiheitsliebender mensch, [...] ich mag keine grenzen*“ (Z. 75f.). Insbesondere Werte wie Selbstbestimmung und Freiheit sind für ihn von zentraler Bedeutung.

Trotz der Scheidung seiner Eltern betont er, eine glückliche Kindheit verbracht und zu beiden Eltern ein gutes Verhältnis zu haben. Während er von seiner Mutter die ambitionierte Art und Zielstrebigkeit übernimmt, etwas im Leben erreichen zu wollen, steht sein Vater für einen asketischen Lebensstil und sensibilisiert ihn für die problematischen Anteile des kapitalistischen Systems und Erfolgsstrebens: „*ich hab halt diesen zwiespalt [...] naja ich bin halt manchmal ein bisschen unglücklich mit dem system das wir haben*“ (Z. 321f.). Diese spannungsreichen Orientierungen seines Vaters und seiner Mutter versucht Sami in seinem Leben gleichermaßen zu verwirklichen, indem er sich nicht nur an Erfolg und Geld, sondern auch an Selbstverwirklichung und Entfaltung seiner besonderen Talente orientiert:

Diese Orientierung allgemein zu machen, wird ihm jedoch aufgrund seiner türkischen Herkunft erschwert. Bereits sehr früh macht er die Erfahrung, dass Leute ihm gegenüber Vorurteile haben: „*ich bin kein irgendwie assi, ganz plump gesagt, aber viele haben mich schon gesehen, und haben gedacht okay ja türke*“ (Z. 888f.). Dabei stellt vor allem die Schule für Sami in vielfacher Hinsicht einen Entfremdungsort dar und behindert ihn in seiner Selbstentfaltung. Er beklagt zunächst, dass Lehrende ihn aufgrund seiner Herkunft als defizitär einstufen und ihm eine erfolgreiche schulische Karriere, trotz seiner Intelligenz, nicht zutrauen. Insbesondere irritiert Sami jedoch die grundsätzliche Reduktion auf die Schülerrolle und die funktionalistische

Ausrichtung der Institution: „*ich hab halt immer das gefühl gehabt dass meine lehrerin [sic] mein potential nie so erkannt haben, und mich [...] so wie halt eine nummer abgewickelt haben*“ (Z. 844-847).

Außerhalb schulischer Mauern im Rahmen freiwilligen Engagements in einer Jugendeinrichtung kann er hingegen positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Während die Schule aus seiner Sicht einen starken Repressionscharakter aufweise, erfahren sein Talent und Ehrgeiz große Wertschätzung nicht nur bei Betreuer_innen, sondern auch bei den Jugendlichen. Dort werde er als Person und nicht nur als Rollenträger wertgeschätzt: „*ich war kein gewöhnlicher fsj-ler in dieser einrichtung*“ (Z. 627). Diese nachhaltigen Erfahrungen begünstigen seine berufliche Orientierung und motivieren ihn sogar, Lehrer zu werden, auch wenn er sich nicht in einer staatlichen Institution sehe, sondern eher reformpädagogisch ausgerichtete Einrichtungen präferiere.

3.3 Fallvergleich

Die beiden Fälle unterscheiden sich darin, welche Bedeutung sozialen Kontexten vor dem Hintergrund der jeweiligen Werteüberzeugungen eingeräumt wird. Während die Schule für Thomas ein zentraler Ort der Identitätsentwicklung ist und er außerschulischen Settings weniger Bedeutung beimisst, empfindet Sami die institutionellen Bedingungen als identitätshemmend und findet erst im Rahmen des freiwilligen Engagements ein Forum, um seine Identität allgemein zu machen.

An Samis Fall wird ersichtlich, dass die Spiegelung eigener Werteüberzeugungen außerschulisch deshalb so gut möglich ist, weil das freiwillige Anschließen an den außerschulischen Kontext größtmögliche Entfaltung und intrinsisch motiviertes Handeln jenseits eines vorgegebenen Wissenskanons und normalisierender Kontrolle erlaubt. Gerade das freiwillige Engagement bietet Freiräume der Mitbestimmung und -gestaltung sowie das Bewusstsein, Verantwortung für wichtige Aufgaben zu tragen (vgl. Dux/Sass 2007).

Die in der Schule vorherrschenden Restriktionen und klassenförmigen Strukturen sind hingegen eher in Ausnahmefällen auf die Beachtung der individuellen Besonderheit ausgerichtet (vgl. Wenzl 2014) und deshalb mit Samis Orientierung an Freiheit und Selbstbestimmung schwer zu vereinbaren, während gerade die Ausrichtung auf eine universelle Allgemeinheit für Thomas' Identitätsentwicklung förderlich ist. Die Schule als Repräsentantin des Gesamtsystems verkörpert allgemeingesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweisen und erlaubt ihm, anders als Peergroups und subkulturelle Szenenzugehörigkeiten, die Bestärkung seiner Identität.

Seine Schwierigkeiten, sich außerschulisch zu verwirklichen, liegen darin begründet, dass die Orientierungen, die er dort vorfindet, von „situations-

spezifisch beschränkter [...] ‚partieller‘, nicht-exkludierender Geltung“ (Hitzler/Niederbacher 2010: 14) sind. Sie erweisen sich sogar als konträr zu gesamtgesellschaftlichen Normen und Werten, womit an Befunde anderer Studien angeschlossen werden kann, die nicht nur auf den positiven Kompetenzerwerb in Peer-Groups, sondern auch auf biografische Risiken, Desintegration und negative Einflüsse auf die Identitätsentwicklung verweisen (vgl. Heitmeyer et al. 2011, Griese 2016).

Gemeinsam ist beiden Fällen hingegen die zentrale Rolle der Familie bei der Genese von Werten. Familiäre Praktiken und Deutungsmuster spiegeln sich durch autonome Bejahung oder Distinktion in der Identitätsdarstellung des Einzelnen wider, ohne sie gänzlich zu determinieren. Während Sami seine Identität auf Basis der Reflexion der mütterlichen und väterlichen Wertevorstellungen konstituiert, zeigt der Fall Thomas, dass erzieherische Bemühungen lediglich als Angebote zu verstehen sind, denen nur Bedeutung zugewiesen wird, wenn sie in eine durch Feinfühligkeit und Zuwendung gekennzeichnete Beziehung eingebettet sind. Erst vor dem Hintergrund dieser primären Sozialisierungserfahrungen kann die Passung zwischen der jeweiligen Identität und unterschiedlichen sozialen Erfahrungsräumen nachvollzogen werden.

Für beide Fälle bleibt zudem festzuhalten, dass Entfremdungserfahrungen in sozialen Settings nicht als Identitätsbedrohung empfunden werden, weil es gelingt, sie in anderen Kontexten auszubalancieren und die Selbst-Integrität zu wahren. Damit kann exemplarisch anhand der zwei Fälle vor allem illustriert werden, dass die bearbeitete Identität das *Resultat komplexer Wirkungszusammenhänge einzelner Sozialräume* ist. Dabei stehen sie als gleichberechtigte Lebensbereiche zur Auswahl, wobei sich Bildungsbewegungen nicht zwingend in pädagogischen Räumen vollziehen müssen, denn dem reflektierenden Subjekt steht es in einem gewissen Maße frei⁴, einer Institution, trotz erfolgreichen Durchschreitens, den Bildungssinn zu entziehen und Bedeutungen in anderen Lebenssphären zu suchen.

4 Ausblick

Außerschulische Kontexte bieten nicht nur eine große Vielfalt an Reflexionsanlässen, sondern im Gegensatz zur Schule auch mehr Freiräume für selbstbestimmte und -verantwortete Aktivitäten, was die Bestärkung der Identität

4 Die relativ freie Selbstverfügung ist durchaus voraussetzungsreich und bedarf einer (reflexiven) Anstrengung im Gegensatz zu den sicheren Bahnen inkorporierter Strukturen und in Anbetracht gewisser unentrinnbarer sozialer Zwänge. Zu reflektieren gilt es in diesem Zusammenhang die (sozialen) Bedingungen der Freiheit und das für den Bedeutungszug notwendige Maß an Reflexionsfähigkeit.

zu vereinfachen scheint.⁵ Die Befunde zeigen aber ebenso, dass auch die Regelschule auf verschiedenen Ebenen ihres Wirkens zur Erweiterung der Fähigkeiten mancher Individuen, ihre Identität zu reflektieren und zu erweitern, beitragen kann. Sie bietet Beständigkeit und Kohäsion durch strukturelle Stabilität über relativ lange Lebenszeit und eröffnet als staatliche Institution einen legitimen kulturellen Horizont, um die Identität *allgemein zu machen*. Im Gegensatz zum lebensweltlichen Lernen, das unreguliert und ohne besondere Vorkehrungen stattfindet, ist schulisches Lernen didaktisch inszeniert – auch das ist eine Besonderheit der Schule, die es vor dem Hintergrund einer zunehmenden Inhaltsleere und Entdidaktisierung des Lehrens angesichts einer fortschreitenden Outputorientierung des Lernens (vgl. dazu bspw. Gruschka 2011 oder Brinkmann 2012, S.114ff.) hervorzuheben gilt. Die Befunde zeigen damit, wie die Bereiche auf ihre *spezifische* Art und Weise Identitätsrelevanz entfalten, weshalb weder die Verschulung außerschulischer Bildungsorte noch die Informalisierung schulischen Lernens sinnvoll erscheint. Die Eigentümlichkeit der Bereiche und die Möglichkeitsräume, die sie bieten, gilt es empirisch intensiver zu erforschen und pädagogisch stärker auszuschöpfen, ohne ihre jeweiligen Qualitäten zu unterwandern.

Kritisch zu reflektieren sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse damit sowohl reformpädagogische Bestrebungen nach einem Subjekt- und Lebensweltbezug – so gibt es Argumentationen, die an der Notwendigkeit von Fremdheitserfahrungen und reflexiver Distanz im schulischen Kontext festhalten (vgl. Ziehe 1991) – als auch die Debatte um Ganztagschulen, in denen der gesamte Tag als Bildungszeitraum und die damit einhergehende Reduktion außerschulischer Beziehungen (vgl. Grunert 2016) fast ausnahmslos Anerkennung findet, ohne dass die Gefahr einer „Totalvereinnahmung des Tages im Namen der Bildung und einer damit verbundenen Formalisierung aller Bildung“ diskutiert wird (Wischmann 2017: 70). Studien, die sich nicht nur dem Kompetenzerwerb, sondern auch den Wirkungen der Einführung von Ganztagsschulmodellen sowie allgemeiner den Effekten von strukturellen Veränderungen schulischer und außerschulischer Räume auf die Identitätsentwicklung sowie den dadurch verursachten biografischen Kosten widmen, könnten die allgemeine Bildungsdebatte bereichern und zu einer kritischen Diskussion der Tendenz zur Formalisierung informeller Bildung et vice versa beitragen.

5 Da sich das deutsche und österreichische Schulsystem, zumindest in den für die Studie relevanten Aspekten kaum unterscheiden, sind die gewonnen Erkenntnisse auch für die österreichische Bildungsdebatte von Relevanz.

5 Literatur

- Berg, A. (2016): Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: Haring, M./Witte, M. D./Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim, S. 710-723.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2010): Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Neuber, N. (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden, S. 117-132.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Brinkmann, M. (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn.
- Coelen, T./Hildebrandt, Z. (2014): Identitätsbildung in Ganztagschulen. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Gedanken über ganztätige Lern- und Lebensorte. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, S. 707-723.
- Dohmen, G. (2016): Das informelle Lernen. In: Haring, M./ Witte, M. D./ Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim, S. 52-60.
- Düx, W./Rauschenbach, T. (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. In: Neuber, N. (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden, S. 53-78.
- Düx, W./Sass, C. (2007): Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30, 4, S. 17-22.
- Düx, W./Prein, G./Sass, C./Tully, C. J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.
- Fölling-Albers, M. (1993): Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“. In: Neue Sammlung 33, 3, S. 465-478.
- Friedrichs, H./Sander, U. (2010): Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In: Haring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 283-308.
- Griese, H. M. (2016): Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, S. 55-74.
- Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden.
- Grunert, C. (2016): Ganztägige Bildung und verschulte Freizeit als gewandelte Kontakträume. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, S. 483-498.
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen.

- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf's, C. /Palentien, C. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. In: Dies. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 9-20.
- Heitmeyer, W./Groß, E. M. /Krause, D. (2011): Jugend im politischen Generationenkonflikt. In: Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend.Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim, S. 128–146.
- Heursen, G. (1996): Die Person stärken. Schülerorientierte didaktische Ansätze zu einer neuen Lernkultur. In: Pädagogik, 48, 4, S. 42-45.
- Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. Wiesbaden.
- Hofer, M./Buhl, M. (2000): Soziales Engagement Jugendlicher: Überlegungen zu einer technologischen Theorie der Programmgestaltung. In: Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H./Krappmann, L. (Hrsg.): Sozialisation als Mitbürgerlichkeit. Opladen, S. 95-111.
- Klieme, E./Decristan, J./Holtappels, H. G./Stecher, L./Rauschenbach, T. (2016): Ganztagsangebote unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung. Neue Erkenntnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In: Schulverwaltung Bayern, 39, 7-8, S. 196-198.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. [Zugriff: 30.11.2017].
- Lipkina, J. (2016): Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten. Münster.
- Lipkina, J. (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 18, 1, S. 137-153.
- Neuber, N./Breuer, M./Derecik, A./Golenia, M./Wienkamp, F. (2010): Kompetenzerwerb im Sportverein. Wiesbaden.
- Nierobisch, K. (2016): Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft. Wiesbaden.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.
- Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenzen durch Szenen. In: Krüger, H.-H./Richard, B. (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend – Bild – Medien. München, S. 281 – 292.
- Popp, U. (2007): Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim, S. 19-36.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbstentwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.
- Taylor, C. (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.

- Tillmann, A. (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim.
- Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht, Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Wischmann, A. (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim.
- Ziehe, T. (1991): Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. Überlegungen zu einigen blinden Stellen der Reformdiskussion. In: Neue Sammlung. 39, 4, S. 619-629.

Politische Orientierungen und Partizipation junger Menschen in Europa – Empirische Ergebnisse und Thesen zu einem komplexen Thema

Wolfgang Gaiser und Johann de Rijke

1 Einleitung

Welche Zukunft hat Europa? Wie steht die nachwachsende Generation zu Europa?

Zwei Fragen, die zusammenhängen und in den Medien zumeist unter pessimistischen Vorzeichen thematisiert werden. Politische, soziale und ökonomische Leistungen, Erfolge und Perspektiven werden zu wenig in den Blick gerückt. Darauf hat auch Robert Menasse als skeptisch-optimistisch-literarischer Europadiagnostiker Ende 2018 in einem Interview der Neuen Züricher Zeitung hingewiesen (Menasse 2018).

Im Folgenden wollen wir auf soziologisch-empirischer Basis anhand von Befunden europabezogener Forschung einen Blick auf die neue Generation Europas werfen. Wir können dabei durchaus proeuropäische Tendenzen sichtbar machen, auch wenn soziale und regionale Unterschiede sowie politische Herausforderungen nicht zu übersehen sind.

Wo stehen und wie und was erwarten junge Menschen in „Europa“? Welche politischen Orientierungen haben sie, welche Formen der Partizipation nutzen sie? Wie unterscheiden sich junge Europäerinnen und Europäer von den älteren? Welche Differenzierungen gibt es zwischen den Ländern bzw. Ländergruppen?

„Younger adults in Western Europe are more socially, politically progressive than older age groups“ – so titelte am 30. Oktober 2018 die Pressemitteilung zu einer breit angelegten Studie von Ende 2017 von Pew-Research und betonte insbesondere die im Altersgruppenvergleich deutlich positiveren Europaeinstellungen der jungen Generation im Vereinigten Königreich (Silver/Johnson 2018).

Nicht überraschend: Schon im Juni 2016 stimmte zwar knapp die Hälfte (52%) der Briten für den Austritt des Vereinigten Königreichs aus der Europäischen Union, also für den Brexit. Bei den 18- bis 24-Jährigen votierten hingegen 73% für den Verbleib. (Sturm 2016).

Stärker noch als bekundete Einstellungen kann dieses Wahlverhalten exemplarisch für die europaoffene Haltung von jungen Menschen gesehen werden.

Diese Ergebnisse einer wichtigen nationalen Entscheidung über Zukunftsperspektiven Europas zeigen die Bedeutung des Blicks auf die nachwachsende Generation. Dies wird dementsprechend von der Politik bzw. der Politikberatung immer wieder hervorgehoben. So betont der Dritte Europäische Jugendbericht, dass die Lebenslagen von Jugendlichen große jugendpolitische Herausforderungen darstellen und formuliert Empfehlungen, welche die europäischen Institutionen aufgreifen sollten (Dritter Europäischer Jugendbericht 2015). Solchen Positionierungen wird aber auch begründete Skepsis entgegengebracht (vgl. Breyer/Weber 2018). Jürgen Habermas, der über Jahre hinweg sich für eine verstärkte Europaorientierung zu Wort meldete, hat jedoch zuletzt von einer Spannung zwischen leeren proeuropäischen Bekenntnissen gegenüber kurzfristig-unkooperativem Handeln unter Rückzug auf nationalistische und teilweise rechtspopulistische Orientierungen gesprochen. In einer Gesamteinschätzung sieht er fast resignativ „im Augenblick keine ermutigenden Tendenzen“ im Hinblick auf eine proeuropäische Zukunft der EU (Habermas 2018b).

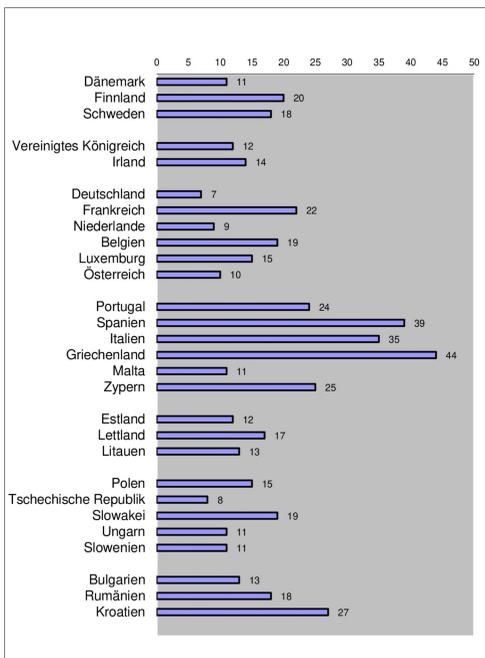
Optimistischer wird zuweilen von der Hoffnung gesprochen, dass Jugendliche mit europafreundlichen Haltungen eher als mögliche Protagonistinnen und Protagonisten für eine stärkere europäische Integration gelten können (bezogen auf politisches Engagement bei Jugendlichen vgl. Gaiser/de Rijke 2016).

Vor einem solchen Hintergrund werden im Folgenden einige Aspekte von Lebenslagen, politischen Orientierungen sowie Formen politischer Partizipation junger Menschen in Europa skizziert. Hierfür werden europaweite Daten genutzt, insbesondere Eurobarometer Studien und die letzte Erhebung des European Social Survey von 2016 (European Social Survey 2016). Zu Lebenslagen werden knapp Bilanzen und Trends dargestellt. Im Hinblick auf Europaorientierungen sowie politische Einstellungen wird ein Vergleich der jüngeren Generation mit den Älteren vorgenommen, um zu beleuchten, inwieweit Jugendliche als „Protagonistinnen und Protagonisten“ für stärkere Europaorientierung gelten können. Außer solchen Differenzierungen nach Alter wird auch ein Blick auf Unterschiede zwischen Ländern bzw. Ländergruppen sowie soziodemographische Einflussfaktoren geworfen.

2 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 Ökologie, 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 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 (Anteil der arbeitslosen 15- bis 24-Jährigen, bezogen auf alle der gleichen Altersgruppe, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen) – in Spanien beträgt sie 39%, in Italien 35%.

Abbildung 1: Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen in der EU (in %)



Quelle: Eigene Darstellung aus Daten in Eurostat 2018.

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

3 Einstellungen zu Europa

Eine durch Information und Partizipation sich entwickelnde positive Sicht auf Europa und die Prozesse, in denen eine Integration und eine demokratisch bessere Legitimierung der europäischen Institutionen vorangetrieben werden sollte, ist angesichts der immer wiederkehrenden Krisensituationen von besonderer Bedeutung. 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 2018a, grundlegend hierzu Habermas 2012). Insofern sind etwa aktuelle Umfrageergebnisse, die auf eine bei den Bürgerinnen und Bürgern gestiegene Beliebtheit der 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 Vierteln) noch häufiger zu (European Parliament 2018).

Zur Differenzierung der Ergebnisse über Orientierungen zu Europa kann der European Social Survey von 2016 (die vollständigen Daten sind seit Juni 2018 zugänglich) herangezogen werden. Ein Aspekt soll hier besonders betrachtet werden, nämlich ob die Jüngeren eine deutlich positivere Einstellung zu Europa haben als die Älteren.

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. Differenzen zu den über 30-Jährigen findet man häufig bezüglich der Verbundenheit mit der eigenen Nation, welche bei diesen stärker ausgeprägt ist. Dies weist 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 (genaue Frageformulierung vgl. Anmerkung zu Tabelle 1). Bei dieser Frage finden wir klare europa-freundlichere Positionen bei den Jüngeren, teilweise jedoch mit deutlichen Unterschieden in einzelnen

Ländern. Insgesamt kann man also eine stärkere europafreundliche Haltung bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erkennen.

Tabelle 1: Einstellungen zu Europa und zur Europaerweiterung¹

	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

Quelle: European Social Survey 2016

Weitere aktuelle Studien beschäftigen sich mit der Frage, was die EU-Bürgerinnen und EU-Bürger von Europa erwarten (Destatis/WZB 2018) bzw. was die Deutschen von Europa erwarten (Posthofer/Schmid 2018). Letztere bestätigt den positiveren Europabezug der jüngeren im Vergleich zu den älteren Generationen. Eine europaweite Studie zu 15-30-Jährigen – „European Youth“ – beschäftigte sich ebenfalls differenziert mit Erwartungen junger Menschen an Europa (Flash Eurobarometer 455, 2018). So wurde etwa gefragt, worum es zukünftig in Europa stärker gehen sollte. Die am häufigsten genannten vorrangigen „Großthemen“, die auf EU-Ebene angegangen werden sollten, sind: Bildung und Qualifikation (53%), Umwelt-

1 *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.

schutz (50%), Beschäftigung (42%) und Steuerung der Migrationsströme und Integration von Flüchtlingen (40%).

Bezogen auf konkrete politische Handlungsfelder werden Aspekte eines 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 EU-Bürger stärken sollten und dass das Verständnis europäischer Geschichte, Kultur sowie der Funktionsweise der EU und ihrer Institutionen auch Ziel der Schulpflicht sein sollte.

Die drei Ideen für die Zukunft Europas, denen die jungen Menschen am meisten zustimmen, sind:

- Demokratie: die Förderung von kritischem Denken und die Fähigkeit, Informationen zu suchen, um Fehlinformationen und Extremismus zu bekämpfen (49%),
- Arbeit: den leichten Zugang zu Informationen für junge Menschen, die sich im Ausland bewegen und arbeiten wollen, um die Jugendbeschäftigung zu fördern (Arbeit und Mobilität) (49%),
- Umwelt: Verhaltensänderungen durch umweltfreundliche Projekte wie nachhaltige Transport- oder Recyclingsysteme in ganz Europa fördern (40%).

Die soziodemografische Analyse zum ersten Aspekt (Demokratielernen) zeigt dabei Folgendes und bestätigt damit europaweit Zusammenhänge, die sich in breiten empirischen Analysen zu Jugend und Politik in Deutschland (DJI-Jugendsurvey: Gaiser u.a. 2009, und AID:A: Gille u.a. 2011) auf verschiedenen Ebenen immer wieder bestätigt haben:

Genderunterschiede: Junge Männer betonen häufiger als junge Frauen die Notwendigkeit, kritisches Denken und Fähigkeiten bei der Suche nach Informationen zur Bekämpfung von „Fake News“ und Extremismus zu fördern (53% vs. 45%). Also: Die bekannten Genderunterschiede beim Interesse an Politik (im engeren Sinne) zeigen sich auch hier wieder.

Altersunterschiede: Je älter die Befragten sind, desto eher stimmen sie der Förderung von kritischem Denken und der Fähigkeit zur Informationssuche zur Bekämpfung von „Fake News“ und Extremismus zu: 53% der 25-30-Jährigen erwähnen dies gegenüber 45% derjenigen im Alter von 15-19 Jahren. Also: Hier bestätigt sich wieder, dass politische Involvierung mit dem Alter steigt.

Bedeutung sozialer Integration: Befragte, die sich bei Vereinen, Verbänden und Organisationen beteiligt haben, betonen als Ziel europäischer Jugendpolitik stärker die Förderung von kritischem Denken und der Fähigkeit zur Suche nach Informationen zur Bekämpfung von „Fake News“ und Ext-

remismus (54% vs. 43%). Also: Soziale Integration stärkt politisches Interesse und kritisch reflektierendes Bewusstsein.

4 Politische Orientierungen

Politische Orientierungen werden in wissenschaftlicher Perspektive differenziert unterschieden, auch um den unscharfen Begriff der „Politikverdrossenheit“ eine der Komplexität von politischen Einstellungen angemessene empirische Analysemöglichkeit zu geben (vgl. Arzheimer 2002, Gaiser u.a. 2016). Unterschieden werden dabei einerseits Einstellungen zu grundlegenden Werten der Demokratie bzw. zur Demokratie als politischem Basisordnungsmodell der Gesellschaft, andererseits zum konkreten Funktionieren der Demokratie in der Praxis, schließlich zu politischen Institutionen und zu den Inhaberinnen und Inhabern politischer Positionen. Empirisch ergibt sich dabei zumeist ein Bild, in dem die Zustimmungen der Bürgerinnen und Bürger vom Abstrakten zum Konkreten 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, z.B. Justiz und auch Polizei, ein hohes Vertrauen, geringer ist dieses gegenüber den Institutionen der repräsentativen Demokratie, d.h. beim Parlament, der Regierung sowie den Parteien. Am wenigsten Vertrauen finden schließlich Politikerinnen und Politiker als Akteurinnen und Akteure des politischen Systems.

Entsprechend dem angedeuteten differenzierten Modell politischer Einstellungen zeigt sich in den Daten des European Social Survey, 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 geringer als in den anderen europäischen Ländern (vgl. Tabelle 2).

Im Generationenvergleich wird sichtbar, dass das Vertrauen gegenüber öffentlichen Institutionen bei Jüngeren stärker ist als bei den 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 Brexit korrespondiert (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 2: Zufriedenheit mit Regierung und Funktionieren der Demokratie²

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

Quelle: European Social Survey 2016

Insgesamt findet sich also ein relativ klarer Hinweis auf eine stärker positive Sichtweise der jüngeren Generation bzgl. Europas, was die Hoffnungen der Europaoptimistinnen und -optimisten auf die Jugend bestätigen könnte. Hinweise auf stärker positive Demokratieorientierungen sind eher schwächer, aber doch auch sichtbar in diesen sehr generellen Einstellungsdaten. Als Hintergrund für die Sichtbarkeit von einer Europaunterstützung bei den Jüngeren in vielen Feldern von Politikthemen (etwa beim Engagement für „Pulse of Europe“ oder den Protesten gegen europafeindliche populistische Politiken

2 *Anmerkungen:* Zufriedenheit mit den Leistungen der Regierung (im Land); Zufriedenheit damit, wie die Demokratie (im Land) funktioniert. 0 – äußerst unzufrieden; bis 100 – äußerst zufrieden.

in einzelnen europäischen Ländern) mögen diese Ergebnisse doch dienen können.

Tabelle 3: Vertrauen in Justiz, Politikerinnen und Politiker, EU-Parlament³

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

Quelle: European Social Survey 2016

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

5 Politische Partizipation

Neben der Beteiligung an Wahlen als die Basisform politischen Engagements in Demokratien werden eine Vielzahl an Möglichkeiten genutzt, um sich politisch zu artikulieren und Einfluss auf den politischen Prozess zu nehmen. Gerade junge Menschen orientieren sich dabei an Formen, die in der Partizipationsforschung als „unkonventionell“ bezeichnet werden. Im European Social Survey (ESS) von 2016 sind einige dieser Formen erfragt worden – die differenzierte Vielzahl an Formen, wie sie in der Jugendstudie der Friedrich-Ebert-Stiftung von 2015 (vgl. Gaiser/de Rijke 2016) enthalten sind, ist in europaweiten Umfragen allerdings nicht zu finden. Im Folgenden werden also einige zentrale Partizipationsformen im europäischen Vergleich betrachtet, wobei im ESS 2016 (wie auch in den anderen ESS-Studien) jedoch einige EU-Staaten nicht beteiligt waren (vgl. auch Gaiser/de Rijke 2016a). Die Daten sind in Tabelle 4 aufgeführt.

In der Partizipationsforschung werden verschiedene Handlungsformen in Indikatorenbatterien erfragt, welche wiederum zu unterschiedlichen Komplexen zusammengefasst werden. Die Handlungsmöglichkeit „Kontakt zu einem Politiker aufgenommen“ zählt zu den konventionellen Partizipationsformen, deren Zielsetzung politische Einflussnahme im Bereich Regierungshandeln, Politik im engeren Sinne und staatliche Institutionen sind. Kontaktaufnahme ist dabei dem Feld der politischen Kommunikation zuzurechnen. Die „Beteiligung an einer Unterschriftensammlung“ wird üblicherweise zu den unkonventionellen Formen gezählt, wobei es sich hierbei um eine Aktivität handelt, die mit geringem zeitlichen Aufwand durchgeführt werden kann. Dies ist bei der zentralen Form unkonventioneller Partizipation, der „Teilnahme an einer genehmigten öffentlichen Demonstration“, die bei jungen Menschen eine erhöhte Beliebtheit hat, anders. Unkonventionelle Beteiligungsformen haben sich seit den 1960er/1970er Jahren stark verbreitet, wobei jedoch eine Vielzahl davon bereits bspw. in der Suffragettenbewegung zur Er kämpfung des Frauenstimmrechts Anfang des 20. Jahrhunderts angewandt wurden (vgl. Günther 2018).

Schließlich ist die Handlungsform „bestimmte Produkte boykottieren“ eine, die erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (zur Eigenständigkeit dieser Form vgl. auch Gaiser/de Rijke 2016). Auch diese zählt zu den Aktivitäten mit geringem Ressourcenaufwand (low cost), die zudem den Bereich politischer Aktionsformen ausweitete, wobei die motivationale Begründung – Produkte aus politischen Gründen nicht zu kaufen – das entscheidende Merkmal ist und weniger die direkte politische Einflussnahme. Betrachtet wird schließlich eine neu im ESS erfragte Engagementform „Etwas über Politik im Internet gepostet oder geteilt, z.B. auf Blogs, per E-Mail oder in sozialen Medien wie Facebook oder Twitter“. Diese findet bei den

jungen Menschen in Europa fast überall einer hohen Zustimmung (siehe unten).

Tabelle 4: Politische Partizipation⁴

	...Kontakt zu einem Politiker aufgenommen ?	...sich an einer Unterschriften sammlung beteiligt?	...an einer genehmigten öffentlichen Demonstration teilgenommen ?	...bestimmte Produkte boykottiert?	...etwas über Politik im Internet gepostet oder geteilt?
Nordeuropa					
<i>Finnland</i>	10 (-13)	43 (9)	5 (2)	39 (2)	37 (20)
<i>Schweden</i>	10 (-9)	47 (0)	13 (3)	42 (-7)	39 (11)
Westeuropa					
<i>Irland</i>	11 (11)	26 (4)	8 (0)	11 (-2)	21 (7)
<i>Vereinigtes Königreich</i>	11 (-8)	46 (3)	8 (3)	16 (-7)	43 (18)
<i>Deutschland</i>	13 (-7)	32 (-8)	16 (6)	28 (-10)	39 (20)
<i>Frankreich</i>	7 (-8)	30 (-1)	17 (3)	25 (-8)	33 (16)
<i>Niederlande</i>	12 (-10)	34 (5)	4 (2)	13 (-3)	28 (11)
<i>Belgien</i>	12 (-6)	25 (0)	7 (-1)	12 (-5)	26 (10)
<i>Österreich</i>	12 (-13)	28 (4)	10 (4)	24 (0)	35 (21)
Südeuropa					
<i>Portugal</i>	16 (-9)	27 (7)	8 (1)	8 (0)	37 (18)
<i>Spanien</i>	11 (-7)	38 (8)	25 (7)	19 (2)	38 (19)
<i>Italien</i>	9 (-3)	17 (3)	13 (6)	6 (-2)	17 (5)
Osteuropa					
<i>Estland</i>	14 (-1)	18 (7)	4 (2)	8 (0)	27 (17)
<i>Litauen</i>	3 (-7)	8 (1)	2 (0)	5 (-3)	6 (-2)
<i>Polen</i>	8 (-1)	17 (6)	9 (4)	6 (1)	12 (7)
<i>Tschechische Republik</i>	4 (-8)	12 (-5)	8 (0)	11 (-2)	20 (7)
<i>Ungarn</i>	4 (-3)	2 (-2)	3 (1)	1 (-1)	4 (1)
<i>Slowenien</i>	7 (-9)	21 (3)	3 (0)	9 (-5)	19 (12)

Quelle: European Social Survey 2016

- 4 *Anmerkungen:* Frage: Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit denen man versuchen kann, etwas in (Land) zu verbessern oder zu verhindern, dass sich etwas verschlechtert. Haben Sie im Verlauf der letzten 12 Monate irgendetwas davon unternommen? Antwortkategorien „ja“ oder „nein“. Werte: Prozente „ja“, in Klammern: Differenz der Werte der Altersgruppen 15-30 bzw. 31 und älter. (Lesebeispiel: In Österreich haben 12% der 15-30-Jährigen gegenüber 25% der über 30-Jährigen Politiker kontaktiert, 35% der Jüngeren gegenüber 14% der Älteren das Internet für politische Artikulation genutzt).

Zunächst ist festzustellen, dass die Beteiligung im konventionellen Sinne – Kontakt zu einem Politiker aufnehmen – insgesamt am geringsten ist – nur in wenigen Ländern liegt sie über 10%, in den meisten osteuropäischen Ländern nicht höher als 6%. Dem entspricht etwa, dass auch die Beteiligung an einer politischen Organisation oder einer Partei in den meisten europäischen Staaten in der betrachteten Altersgruppe nur sehr gering ist, die Werte sind zumeist unter 5% (Ausnahmen Portugal und Spanien) (eigene Berechnungen, nicht in der Tabelle 4).

Deutlich größer ist die Teilnahme an einer Unterschriftensammlung. Hier variieren die Werte zwischen den Staatengruppen wie auch teilweise innerhalb derselben. Ein hohes Niveau weisen die nordeuropäischen Länder auf, während bei den westeuropäischen Ländern eher mittlere Beteiligungsquoten zu finden sind. Deutschland und die Niederlande haben dabei mit über 30% die höchsten Werte. In Südeuropa liegt Spanien etwa auf der Höhe der nordischen Staaten, Italien zeigt eine vergleichsweise geringe Beteiligung. Und eine deutlich geringere Beteiligung findet man in den osteuropäischen Staaten, sie liegt zumeist unter 20%, in Litauen und Ungarn sogar unter 10%, was in dieser geringen Höhe ansonsten nicht festzustellen ist.

Bei der Beteiligung an einer genehmigten öffentlichen Demonstration ist die Verteilung über die Gruppierung der europäischen Länder nicht ganz so klar zu sehen. Es dominiert Spanien mit 25%, Deutschland und Frankreich zeigen 16% bzw. 17%. Die anderen Länder der westeuropäischen Gruppe liegen darunter. Die nördliche Gruppe ist in dieser Beteiligungsform, anders als bei der Unterschriftensammlung und auch dem Boykott von Produkten, nicht besonders stark vertreten. Die osteuropäischen Staaten wiederum weisen fast durchgängig geringe Beteiligungsanteile auf.

Schließlich findet man beim Boykott bestimmter Produkte, einer zentralen Form der Kategorie des politischen Konsums (der häufig mit dem bewussten Kauf von bestimmten Produkten aus politischen, ethischen oder Umweltgründen verknüpft wird, so auch in der FES-Jugendstudie 2015), wieder stärker länderspezifische Unterschiede. In den nördlichen Europastaaten ist diese Form stark verbreitet, in den westeuropäischen Staaten ist dies bei Deutschland (mit 28%) und etwas geringer bei Frankreich und Österreich der Fall, weniger hingegen bei den Beneluxländern Belgien und den Niederlanden. Wiederum findet man in den östlichen Ländern nur geringe Anteile von Jugendlichen, die diese Art der politischen Äußerung praktizieren. In Südeuropa hat nur Spanien eine mittlere Beteiligungsquote von 19%.

Die relativ neue politische Engagementform „etwas über Politik im Internet posten oder teilen“ wird von den jungen Menschen in Europa fast überall relativ häufig genutzt. Nur in den Ländern Osteuropas sind die Beteiligungswerte geringer. Aber auch diese Form wird man eher zum low-cost-Engagement rechnen dürfen.

Insgesamt lässt sich nicht ohne weiteres ein einheitliches Bild politischen Engagements im Hinblick auf die gewählten Partizipationsformen zeichnen. Klar wird am ehesten, dass die relativ neuen EU-Mitgliedsländer Ostmitteleuropas im Vergleich zu den anderen Ländern tendenziell eher geringere Beteiligungsniveaus aufweisen. In Südeuropa hingegen sind oft bei Spanien deutlich hohe Beteiligungsquoten zu finden, weniger hingegen bei Italien.

Was lässt sich bei einem Vergleich der Jüngeren, 15-30-Jährigen im Vergleich zu den Älteren feststellen? Bei der konventionellen Form „Kontakt zu einem Politiker aufnehmen“ sind die Älteren fast überall deutlich engagierter. Bei der Unterschriftensammlung beteiligen sich insgesamt zumeist eher die Jüngeren, allerdings nicht durchgängig in allen Ländern. Die Teilnahmewerte an einer genehmigten Demonstration sind in vielen Ländern ebenso bei den Jüngeren höher, allerdings in etlichen nur in geringem Maße oder sie sind so hoch wie bei den Älteren. Beim Boykott von Produkten erweisen sich die über 30-Jährigen sogar in den meisten Ländern als aktiver als die jungen Menschen. Nur bei der Internetnutzung für politische Ziele findet man eine überaus klare Dominanz bei den Jüngeren.

Man kann somit von einem größeren Engagement bei Jüngeren im Vergleich zu den Älteren in einigen unkonventionellen Formen politischer Beteiligung in Europa sprechen. Umgekehrt jedoch gibt es bei konventionellen Formen wie auch dem neuen politischen Konsum Differenzen zu Gunsten der Älteren oder sogar keine.

In einer Analyse bei einem ähnlichen Vergleich von Jüngeren mit Älteren mit ESS-Daten von 2002 bis 2014 erhärten die Autoren Schnaudt und Weinhardt die Behauptung, die von einer gleichermaßen ansteigenden politischen Partizipation bei Jungen sowie Älteren in dem betrachteten Zeitraum ausgeht (Schnaudt/Weinhardt 2018). Sie belegen dies dabei anhand einer Skala politischer Beteiligung, die eine Eindimensionalität aufweist sowie mit einer ‚Identity-equivalence procedure‘ konstruiert wurde. Die hier vorgestellten Ergebnisse verweisen jedoch darauf, dass eine Unterscheidung von konventionellen und unkonventionellen wie auch neueren Beteiligungsformen sinnvoll ist, da sie weitere Differenzierungen zu erkennen erlauben (vgl. zu Aspekten dieser Thematik auch de Rijke/Gaiser/Wächter 2008).

6 Folgerungen für die Jugendforschung und Jugendpolitik

Für eine europabezogene und europaweite *Jugendforschung* ergeben sich vielfältige thematische Fragen sowie insbesondere methodologische Herausforderungen:

Inhaltliche Themen und Fragen, die europaweit gezielt angegangen werden sollten, wären beispielsweise unter der Perspektive von sozialer Un-

gleichheit: Wer sind die „Abgehängten“, „Prekären“, und wie (Herkunft, Bildung) und wo (Region) sind sie in diese „Lebenslage“ geraten? Welche sozialstaatlichen (und sozialpraktischen) Maßnahmen fördern erfolgreiche biographische Verläufe auch angesichts ungünstiger Ausgangsbedingungen? Welche gesetzlichen Regelungen und Verfahren erweisen sich im transnationalen Vergleich als erfolgreich? Wissenschaftlich ginge es um Analysen zur Frage der Entstehung, Verfestigung oder auch Auflösung und Integration regionaler, nationaler, europäischer und globaler „Identitäten“.

Methodologisch steht man vor der Herausforderung, wie man bei quantitativen Befragungen dem Selektionsproblem („Mittelschichtsbauch“, d.h., dass die obersten und die untersten Schichten unterrepräsentiert sind) entgegenwirken kann, und wie bei europaweiten Studien die Verknüpfung von qualitativem und quantitativem Ansatz gelingen kann. Wichtig wäre dabei, eine größere Fallzahl als in den bisher betrachteten Studien der 15-30-Jährigen zu erreichen. Damit könnten feinere Differenzierungen vorgenommen, vielfältigere Facetten der Bezugnahme auf die EU erfasst und unterschiedliche Aspekte zur Rolle junger Menschen im Kontext der krisenhaften Entwicklung der EU geprüft werden. Zudem müssten ausreichend Hintergrunds- und Strukturvariablen als mögliche Erklärungsfaktoren in die Befragungen aufgenommen werden. Als Beispiele für eine solche größere Breite von Daten können die Studien des European Social Surveys sowie die Studie EUYOUPART (Spanning u.a. 2008) gelten. Solche europaweite Studien mit länderspezifischen Analysen unter Mitarbeit nationaler Forscherinnen und Forscher einer genauen Betrachtung zu unterziehen, kann fruchtbare Ergebnisse erbringen (vgl. etwa JUGEND für Europa 2010).

Eine Folgerung daraus, die sowohl für Wissenschaft, Politik und Praxis als auch letztlich optimalerweise für die jungen Menschen in Europa gewinnbringend sein könnte, bestünde in einer rechtlich verbindlichen Koproduktion von empirischen Erkenntnissen, staatlicher Gestaltung sowie praxisbezogener Bilanzierung und Perspektivenentwicklung auf europäischer Ebene in Form einer Neukonzeption europäischer Jugendberichte (in gewisser Analogie zur deutschen Regelung nach SGB VIII § 84). Es ginge also um Problemanalysen, Berichterstattung und Empfehlungen zur Lage der Jugend und Herausforderungen für Jugendpolitik in Europa durch eine unabhängige interdisziplinäre Kommission aus Wissenschaft und Praxis, zu denen die Politik eine Stellungnahme verfasst und diesen „Gesamtbericht“ dem europäischen Parlament und der Öffentlichkeit vorlegt.

Was sind mögliche Folgerungen für Jugendpolitik in Europa?

Jugendpolitisch geht es - sozialwissenschaftlich betrachtet - um die Stärkung von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1983). Gesellschaftliche Ermöglichung von Zugängen hierzu gerade in der Lebensphase von der Kindheit zum Erwachsensein fördert das Gelingen von Biographien und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Bezogen auf ökonomisches Kapital geht es darum, allen jungen Menschen den Zugang zu stabiler und den Lebensunterhalt 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, Pluralität, Mobilität, Diversität, kulturellen Vielfalt, Zeitknappheit usw.). Bezogen auf kulturelles Kapital geht es – beim hier fokussierten Thema – um die Möglichkeit, Demokratie in und für Europa zu erleben und zu erlernen. Es geht also darum, Partizipationsgelegenheiten zu haben, sowie Wissen und Erfahrungen zu fundamentalen Werten, Strukturen und Verfahren sammeln zu können.

Unter politisch-praktischer Perspektive kann man den Diagnosen und Empfehlungen, die am 26.11.2018 vom Rat der Jugendministerinnen und Jugendminister als „EU-Jugendstrategie ab 2019“ als Eckpunkte für die nächsten neun Jahre jugendpolitischer Zusammenarbeit in Europa verabschiedet wurden (Rat der Europäischen Union 2018), zustimmen. Betont wird dabei, dass junge Menschen eine zukunftsrelevant gestaltende Rolle für die EU und ihre Mitgliedstaaten haben. Gleichzeitig wird konstatiert, dass sie Herausforderungen wie Arbeitslosigkeit, Digitalisierung, „Fake News“ und antidemokratischen Tendenzen gegenüberstehen.

Für die EU-Jugendstrategie ab 2019 wurden deshalb drei Grundsätze formuliert:

- 1) Beteiligung (gesellschaftliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische Partizipation)
- 2) Begegnung (europaweit, chancengleich, solidarisch)
- 3) Befähigung (speziell auch durch Stärkung von Jugendarbeit im europäischen Kontext).

Die Entschließung des Rates der Jugendministerinnen und Jugendminister hebt abschließend hervor, dass damit einerseits ein zukunftsorientierter europaweiter Rahmen für die konzeptuelle und finanzielle Förderung von Jugendpolitik formuliert wurde, andererseits aber letztlich die konkrete Ausgestaltung in der Verantwortung jeder Institution, jedes Verbandes, jedes Einzelnen liegt.

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.

ne, einer institutionalisierten Partizipation auf der Ebene der Organisationen und biographischer Erfahrungen durch Anerkennung und Selbstwirksamkeit auf der subjektiven Ebene.

7 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.
- De Rijke, J./Gaiser, W./Wächter, F. (2008): Political Orientation and Participation – a Longitudinal Perspective. In: Spanning, R./Ogris, G./Gaiser, W. (eds.): Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOU-PART, p. 121-147.
- Destatis Statistisches Bundesamt/WZB Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.)(2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- European Parliament (2018): Eurobarometer Survey 89.2. Democracy on the Move. European Elections – One Year to go. Straßburg.
- 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 unter: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82294>, Stand: 11.07.2018.
- 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.
- 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./Krüger, W./de Rijke, J. (2009): Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. Aus Politik und Zeitgeschichte, 45/2009, S. 39-46.
- Gille, M./de Rijke, J./Gaiser, W. (2011): Zivilgesellschaftliche Beteiligung in der Altersspanne von 13 und 32 Jahren – Entwicklung, Bedingungsfaktoren, Kontexte. Empirische Analysen auf der Basis des DJI-Surveys AID:A. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 14, Number 4, S. 551-579.
- Günther, J. (2018): Die Suffragetten: Mit Militanz zum Frauenstimmrecht. Aus Politik und Zeitgeschichte, 68. Jahrgang, 42/2018, S. 20-27.
- Habermas, J. (2012): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Bonn.
- Habermas, J. (2018a): Unsere große Selbsttäuschung. Ein Plädoyer gegen den Rückzug hinter nationale Grenzen. Blätter für deutsche und internationale Politik, 63. Jg., Heft 8, S. 91-96.

- Habermas, J. (2018b): Wo bleibt die proeuropäische Linke? Blätter für deutsche und internationale Politik, 63. Jg., Heft 12, S. 41-46.
- Menasse, R. (2018): Wenn wir aus dieser Krise nicht herauskommen, dann wird es Trümmer geben. In: Neue Züricher Zeitung, 19.12.2018.
- Posthofen, M./Schmid, F. (2018): Gerechter. Sozialer. Weniger ungleich. Was die Deutschen von Europa erwarten. Bonn.
- Rat der Europäischen Union (2018): EU-Jugendstrategie. Online unter <https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy.de>.
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Frankfurt am Main.
- Schnaudt, C./Weinhardt, M. (2018): Blaming the Young Misses the Point: Re-assessing Young People's Political Participation over Time Using the 'Identity-equivalence Procedure'. *Mda methods, data, analyses*, Vol. 12/2, p. 309-333.
- Silver, L./Johnson, C. (2018): Younger adults in Western Europe are more socially, politically progressive than older age groups. Pew Research Center, Fact Tank. News in the Numbers. Online: <https://pewrsr.ch/2OcWC1G>.
- Spannring, R./ Ogris, G./Gaiser, W. (eds.) (2008): Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOUNG. Preface by Lynne Chisholm, Opladen.
- Sturm, R. (2016): Uneiniges Königreich? Großbritannien nach dem Brexit-Votum. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 49-50, S. 17-23.

Ergänzende Literatur

- Gaiser, W./de Rijke, J. (2016a): Junges politisches Engagement in Europa. Eine Analyse repräsentativer europaweiter Umfragen. Hrsg. Friedrich-Ebert-Stiftung, politik für europa, #2017plus. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/12779.pdf>. Stand: 18.7.2020.
- JUGEND für Europa (Hrsg.) (2010): Partizipation junger Menschen. Nationale Perspektiven im europäischen Kontext. Bonn.

Fit und gesund – Gesundheits- und Körperbewusstsein junger Menschen

Manfred Zentner und Kathrin Gärtner

1 Einleitung

Jugendliche ernähren sich von ungekochten Asiasuppen und anderem Fast-food, bewegen sich zu wenig, rauchen und kiffen zu früh und vor allem zu viel und schießen sich regelmäßig mit Alkohol die Lichter aus (Koma-Saufen). Ihre Gesundheit ist ihnen egal. Das ist ein Bild, das uns medial vom Gesundheitsverhalten junger Menschen vermittelt wird. Auf der anderen Seite wird Jugendlichkeit medial häufig mit Gesundheit gleichgesetzt. Welches Bild kommt der Realität näher? Wie gesund und wie gesundheitsbewusst sind österreichische Jugendliche wirklich? Der folgende Beitrag soll auf Basis von statistischen Daten ein genaueres und differenzierteres Bild vom Gesundheitsverhalten junger Menschen in Österreich zeichnen. Hierbei sollen auch Vergleiche zu anderen Altersgruppen vorgenommen und Längsschnittdaten interpretiert werden, Daten, die in dieser Form in der medialen Berichterstattung selten Berücksichtigung finden. Dabei soll problematisches Gesundheitsverhalten keinesfalls verharmlost werden. Es soll nur in Relation gestellt werden zu den positiven, gesundheitsförderlichen Verhaltensweisen, die von vielen jungen Menschen eben auch ausgeübt und gepflegt werden.

Tatsächlich wird nämlich die Bedeutung der Gesundheit von jungen Menschen sehr hoch eingestuft. So zeigte sich in der Voruntersuchung zur Erstellung des Better-Life-Index Jugend im Rahmen des 7. Bericht zur Lage der Jugend (BMFJ, 2016b), dass Gesundheit für Jugendliche und junge Erwachsene als eines der wichtigsten Merkmale eines guten Lebens angesehen wird (zur Arbeit am Bericht und Konstruktion des Index siehe Gärtner & Ponocny, 2018). Gemeinsam mit „glücklich sein“ erreichte „Gesundheit“ mit einem Mittelwert von 3,81 (1 = gar nicht wichtig bis 4 = sehr wichtig) den Spitzenplatz. Insgesamt stufen 82% der 1.681 Personen zwischen 15 und 30 Jahren, die an der Erhebung teilgenommen hatten, „Gesundheit“ als sehr wichtig ein. Auch „Kein dauerhaftes gesundheitliches Problem zu haben“ (3,81) und „Nicht durch gesundheitliche Probleme bei Tätigkeiten im Alltag eingeschränkt zu sein“ (3,73) rangierten ganz vorne und wurden von über 75% als

sehr wichtig eingestuft. Gesund zu sein wird damit als deutlich wichtiger angesehen als materielle Werte und Karriere und sogar gelingende soziale Beziehungen. Auch in den nachfolgenden qualitativen Datenerhebungen zeigte sich, dass dem Thema Gesundheit eine überragende Bedeutung beigegeben wird. Beispielhaft kann hier die Aussage eines Jugendlichen dienen: „*Du kannst reich sein, und Freunde haben – aber ohne Gesundheit ist alles nichts!*“ (BMFJ 2016b: 43). In Sachen Wichtigkeit von Gesundheit muss das medial vermittelte Bild also revidiert werden.

Hierzu ist natürlich zu bemerken, dass individuelle Bedeutungszuschreibung nicht automatisch auch ein entsprechendes Gesundheitsverhalten nach sich ziehen muss. So haben einige der in den Gruppendiskussionen befragten Jugendlichen unumwunden zugegeben, sich ungesund zu ernähren, manchmal zu viel Alkohol zu trinken oder zu rauchen. Außerdem haben sie auch auf die Schwierigkeiten hingewiesen, wirklich gesund zu leben. In den Unterkapiteln drei und vier werden auch quantitative Befunde zu gesundheitsförderlichem aber auch gesundheitsschädlichem Verhalten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen dargestellt werden. Zuvor sollen aber zunächst die verwendeten Datenquellen vorgestellt und einige Ergebnisse zum Gesundheitszustand von Jugendlichen und jungen Erwachsenen berichtet werden.

2 Datenlage zur Gesundheit Jugendlicher in Österreich

Die Gesundheit junger Menschen ist immer wieder Thema der Jugendforschung, nimmt aber bei weitem nicht den Stellenwert ein wie etwa Partizipation, Ausbildung und Beruf, Werte oder auch Freizeitverhalten und Jugendkulturen. Gesundheit und Gesundheitsverhalten – Raithel (2004) folgend im gesundheitsfördernden und im gesundheitsgefährdenden Sinn – werden selten gemeinsam behandelt. Auch in der Jugendforschung liegt der Fokus bei gesundheitsbezogenen Themen meist auf dem Risikoverhalten wie Alkohol-, Nikotin- oder Drogenkonsum. Dabei wird dem Risikoverhalten Jugendlicher eine wichtige Bedeutung in der Entwicklung Jugendlicher zugeschrieben (vgl. Fanzkowiak 1987). Gesundheitsgefährdendes Verhalten kann dabei verschiedene Funktionen haben. So verweist Raithel beispielsweise auf die Integrationsleistung von Risikoverhalten (Raithel 2004: 33), also das Phänomen, dass durch riskantes Verhalten Akzeptanz in einer Gruppe erreicht werden kann. Vor allem bei Substanzkonsum wird oftmals auf eine kompensierende Funktion bei Belastungen und die eskapistische Wirkung des Risikoverhaltens verwiesen (vgl. Raithel 2004, Fanzkowiak 1987). Ebenso kann Risikoverhalten als symbolische Initiation und als Transitionsmarker zu einem vorgegriffenen Erwachsenenstatus gelten. Andererseits verlagert sich das Verständnis in Gesundheitsuntersuchungen von einem pathogenetischen

hin zu einem salutogenetischen Ansatz. Dies hat sich beispielsweise auch in der österreichischen Jugendforschung im 4. Bericht zur Lage der Jugend (BMSSGK 2003) niedergeschlagen. Aktuellere Untersuchungen fokussieren verstärkt auf mentale und psychische Gesundheit Jugendlicher aber verweisen auch auf den Zusammenhang von Gesundheit (bzw. Gesundheitsverhalten) und sozioökonomischer Situation (vgl. WHO 2016, Lampert et. al. 2019).

Die international durchgeführten Studien HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children Study) und ATHIS (Austrian Health Interview Survey) berücksichtigen zwar nicht immer aktuelle nationale Fragestellungen und Besonderheiten, stellen aber insgesamt eine sehr gute und vor allem repräsentative Quelle zum Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten der österreichischen Wohnbevölkerung (in der relevanten Altersgruppe) dar.

Die durch die WHO geförderte HBSC-Studie existiert seit 1984, wird in allen EU-Staaten und mehreren OECD-Ländern nun alle 4 Jahre durchgeführt und wird in der 5., 7. und 9. und seit 2010 in Österreich auch in der 11. Schulstufe erhoben. Österreich ist seit der ersten Welle 1983/84 dabei; die letzten verfügbaren Daten stammen aus 2014.

Die Datenerhebung findet dabei innerhalb einer Schulstunde statt. Ziel der HBSC-Studie ist es, das Gesundheits- und Risikoverhalten (inklusive Gewalt und Mobbing) ebenso wie den subjektiven Gesundheitszustand (inklusive Beschwerdelast und Lebenszufriedenheit) zu erheben und soziale Einflussfaktoren der Gesundheit (sozio-ökonomische Faktoren, Familie) zu untersuchen. Zwar bezieht sich die HBSC-Studie aufgrund der Beschränkung auf bestimmte Schulstufen und damit Altersgruppen immer nur auf einen Ausschnitt der Jugendpopulation, gibt aber – vor allem im Zeitverlauf – einen guten und auch repräsentativen Einblick in das Gesundheitsverhalten Jugendlicher.

Im Gegensatz zur HBSC-Studie ermöglicht die ATHIS-Untersuchung – als österreichischer Teil der EHIS (European Health Interview Survey) – auch Vergleiche der Gruppe Jugendlicher (hier definiert als 15- bis 30-Jährige) mit Erwachsenen (31 bis 60 Jahre). In EHIS, die 2006 bis 2009 in 17 EU Staaten durchgeführt wurde und ab 2014 alle vier Jahre wiederholt werden soll, werden Daten zu Gesundheit ebenso erfasst wie zu Gesundheits- und Risikoverhalten. Nach den Daten der Österreichischen Gesundheitsbefragung ATHIS 2014, schätzen Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 30 ihren Gesundheitszustand generell als besser ein als Erwachsene zwischen 31 und 60. Was die allgemeine Gesundheit betrifft so geben 55% der Jugendlichen (und nur 36% der Erwachsenen) an, bei sehr guter Gesundheit zu sein. Weitere 39% schätzen ihren Gesundheitszustand als gut ein. 17% der Jugendlichen berichten, an einer dauerhaften Krankheit oder einem chronischen Gesundheitsproblem zu leiden, während es in der Vergleichsgruppe der Erwachsenen mit 35% mehr als doppelt so viele sind. Jungen

Frauen geht es insgesamt nach Selbsteinschätzung gesundheitlich etwas schlechter als jungen Männern. So geben 53% der jungen Frauen aber 57% der jungen Männer an, dass es ihnen sehr gut geht. 19% der jungen Frauen haben eine chronische Krankheit, bei den männlichen Jugendlichen sind es nur 16%. Und 16% fühlen sich im Alltag dadurch eingeschränkt, bei den männlichen Jugendlichen sind es 12%.

In der Gesundheitsbefragung werden eine Reihe von Krankheiten und schweren gesundheitlichen Beeinträchtigungen abgefragt. Dabei zeigt sich, dass mit Ausnahme von Allergien und zu einem geringen Ausmaß auch bei chronischen Kopfschmerzen, sämtliche chronischen Beschwerden im Altersvergleich bei den Altersgruppen über 30 Jahren deutlich öfter auftreten (Tabelle 1).

Tabelle 1: Chronische Krankheiten und gesundheitliche Beeinträchtigungen im Altersvergleich

	15 - 29 Jahre	30 - 44 Jahre	45 - 59 Jahre
chronische Bronchitis	1.4	1.8	4.2
Bluthochdruck	2.4	6.7	23.5
chronische Rückenschmerzen	9.2	18	29.1
chronische Nackenschmerzen	6.5	14.7	24.5
chronische Kopfschmerzen	7.8	7.5	7.1
Asthma	2.8	3.2	3.9
Allergien	24.2	23.8	18.9
Depression	2.2	5.2	7.8
Magen- oder Darmgeschwür	1.7	1.8	2.1

Quelle: Statistik Austria, ATHIS Gesundheitsbefragung 2014, Angaben in Prozent

Weitere häufige Krankheiten im Jugendalter sind chronische Kreuzschmerzen, chronische Nackenschmerzen und chronische Kopfschmerzen – Krankheiten, die klassischerweise mit sitzenden Tätigkeiten, (psychischem) Stress und mangelndem Ausgleich assoziiert sind.

Die hohe Prävalenzrate von Allergien ist besonders bemerkenswert, stellen Allergien doch die häufigste Krankheit dar. 29% der Jugendlichen geben an, an zumindest einer Allergie zu leiden (allergisches Asthma ausgenommen). Bei 24% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt eine ärztlich diagnostizierte Allergie vor. Somit haben mehr als 80% jener Jugendlichen, die Selbstauskunft an Allergien leiden, bereits die entsprechende Diagnose erhalten. Auffallend ist dabei auch, dass bei der Selbstauskunft der 15- bis 29-Jährigen, praktisch kein geschlechtsspezifischer Unterschied besteht. Diagnostiziert wurden Allergien bei jungen Frauen aber etwas häufiger als bei jungen Männern (24,8% zu 23,6%). In der Altersgruppe von 30 bis 44 Jahren ist hingegen sowohl bei den Erkrankungen laut Selbstauskunft (30,6%

zu 25,6%) als bei den ärztlich diagnostizierten Erkrankungen (26,3% zu 21,3%) der Anteil bei den Frauen höher.

3 Gesundheitserhaltendes und -förderndes Verhalten

Welche Strategien verfolgen Jugendliche, ihren relativ guten Gesundheitszustand zu erhalten? Besonders relevant scheinen hier Ernährung und Bewegung zu sein, die im Folgenden genauer betrachtet werden sollen.

3.1 Ernährung

Die Gesundheitsbefragung zeigt, dass fast die Hälfte der Jugendlichen jeden Tag Obst isst, fast 70% zumindest viermal die Woche. Bei den Erwachsenen zwischen 31 und 60 Jahren ist der Anteil etwas höher. Beim Gemüseverzehr zeigen sich hingegen kaum Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Auch hier isst, nach eigenen Angaben, knapp die Hälfte täglich Gemüse. Doch nicht bei allen Lebensmitteln zeigt sich gesundheitsförderndes Essverhalten. So essen Jugendliche deutlich häufiger täglich Fleisch als Erwachsene des mittleren Erwachsenenalters (41% vs. 28%). Ein Konsumverhalten, das als nicht mehr gesundheitsförderlich und sogar potentiell gesundheitsschädlich angesehen werden muss. Andererseits findet man unter den 15- bis 30-Jährigen deutlich mehr Personen, die sich vegetarisch, pescarisch oder vegan ernähren als unter den Erwachsenen (BMFJ 2016a: 84).

Ebenso wie die Gesundheitsbefragung ATHIS zeigt auch die HBSC-Studie bei der Ernährung klare geschlechtsspezifische Verhaltensweisen auf, wobei Frauen ein deutlich gesünderes Essverhalten zeigen als junge Männer. Die Daten der HBSC-Studie zeigen im Zeitvergleich, dass sich in den letzten 12 Jahren der Anteil derjenigen 11- bis 15-Jährigen, die täglich Obst und Gemüse essen, deutlich erhöht hat. Dabei essen Mädchen sowohl mehr Obst als auch mehr Gemüse als Burschen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Täglicher Konsum von Obst und Gemüse im Zeitverlauf

		männlich			Weiblich		
		11- Jährige	13- Jährige	15- Jährige	11- Jährige	13- Jährige	15- Jährige
Obst	2002	40.3	35.3	20.7	52.7	44.2	31.7
	2006	38.5	30.1	17.9	48.1	37.7	32.2
	2010	43.1	35.8	23	55.4	48.7	36.6
	2014	51.7	41.2	28.5	58.6	55.9	40.3
Gemüse	2002	18.1	17.6	10.5	21.6	15.9	13.7
	2006	16.5	14.2	9.9	21	19	16.5
	2010	24.7	20.3	11.7	33	30.2	23.4
	2014	31.2	24.9	22.3	37.1	32.6	29.8

Quelle: HBSC-Studie 2014, Angaben in Prozent

3.2 Es lebe der Sport!

Betrachtet man das Bewegungsverhalten junger Menschen in Österreich, so fallen mehrere Aspekte auf. Zum einen zeigt die HBSC-Studie und die Gesundheitsbefragung ATHIS, dass mit zunehmendem Alter weniger Sport betrieben wird. Zum anderen lassen sich in beiden Erhebungen starke geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich Art und Häufigkeit des Trainings ausmachen.

Die WHO empfiehlt (WHO 2010) pro Woche mindestens 150 Minuten für mäßig intensive Bewegung oder mindestens 75 Minuten für intensive Bewegung zur Erhaltung bzw. zur Förderung der Gesundheit aufzuwenden¹. Die Gesundheitsbefragung 2014 zeigt, dass 57% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieser Empfehlung folgen, bei der Gruppe der 31- bis 60-Jährigen sind es nur 48%. Dabei sind die jungen Männer eher aktiv als die gleichaltrigen Frauen: 65% der männlichen Befragten aber nur 51% der weiblichen erfüllen das Kriterium von mindestens 150 Minuten Bewegung pro Woche.

Sehr deutlich ist der Unterschied zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auch beim Muskeltraining. So betreiben fast 55% der Jugendlichen zwischen 15 und 30 Jahren mindestens einmal pro Woche Training zum Muskelaufbau, bei den Erwachsenen sind es hingegen nur 40%. Dabei zeigt sich ein großer geschlechtsspezifischer Unterschied. Während 63% der männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen regelmäßig Muskeltraining betreiben, trifft dies nur auf 47% der Frauen in der Altersgruppe von 15 bis 30 Jahren zu.

1 Die WHO empfiehlt für die Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen mindestens 150 Minuten mäßig intensive Bewegung oder mindestens 75 Minuten intensive Bewegung pro Woche und zusätzlich zweimal pro Woche Krafttraining/ muskelkräftigende Aktivität (WHO 2010).

Die altersmäßigen Unterschiede lassen sich bereits bei den Teenagern beobachten, wie Daten der HBSC-Studie 2014 belegen. So zeigt Tabelle 3 deutlich geringere Aktivität bei Jugendlichen mit höherem Alter. Über alle Altersgruppen hinweg sind Jugendliche durchschnittlich an rund vier Tagen der Woche mindestens 60 Minuten körperlich aktiv, wobei Burschen in allen Alterskategorien etwas aktiver sind als Mädchen.

Tabelle 3: Durchschnittliche Anzahl der Tage pro Woche, an denen Jugendliche mindestens 60 Minuten körperlich aktiv sind nach Alter und Geschlecht

	11-Jährige	13-Jährige	15-Jährige	17-Jährige
männlich	5	4.8	4	3.4
weiblich	4.8	4.2	3.1	2.7

Quelle: HBSC-Studie 2014, Angaben in Prozent

Diese Daten spiegeln geschlechtsspezifisch unterschiedliche Zugänge zu gesundheitsförderndem Verhalten wider. Während Mädchen und junge Frauen eher auf gesundheitsfördernde Ernährung achten, sind Burschen und junge Männer eher bewegungsorientiert.

Entgegen der Behauptung, Jugendliche würden heute „nur mehr vor dem PC sitzen“, lässt sich bezüglich der vorwiegend sitzenden Freizeitaktivitäten Jugendlicher in der Zeit von 2006 bis 2014 keine eindeutige Zunahme der Gesamtzeit von sitzenden Freizeittätigkeiten erkennen, sehr wohl aber eine Verschiebung von Fernsehen zum Computer (siehe Tabelle 4). Es ist auch anzunehmen, dass aufgrund der zunehmenden Konvergenz der Medien in sogenannte `handheld devices` das Medienkonsumverhalten weiteren Änderungen unterworfen sein wird. Dies sollte in Zukunft bei Befragungen berücksichtigt werden.

Kann man nun annehmen, dass Jugendliche sicher eher für Sport oder eher für Medien begeistern? Die Antwort ist: sie tun beides. Das liegt daran, dass digitale Medien den Alltag in unserer Gesellschaft zunehmend beeinflussen, von der Arbeit bis hin zu persönlichen Amtswegen, vom Informationsverhalten bis zum Spiel. Gleichzeitig hat allerdings der Körper als Kommunikations- und Signalmedium in unserer Konsumgesellschaft einen besonderen Platz eingenommen.

Tabelle 4: Durchschnittliche tägliche Mediennutzung in Stunden, wochentags und am Wochenende im Zeitverlauf

	TV		PC		Games	
	wochentags	Wochenende	wochentags	Wochenende	wochentags	Wochenende
2006	2.3	3.3	1.4	1.8	1.4	2.2
2010	2	2.9	1.6	2.1	1.3	2.1
2014	1.9	2.8	1.8	2.3	1.6	2.4

Quelle: HBSC-Studie 2014, Angaben in Prozent

3.3 Fitness und Körperkult

Jugendliche in Österreich wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die dem Körper große Symbolkraft zuschreibt. In Zeiten der Individualisierung, in denen Individuen nicht mehr auf ein bestimmtes Lebenskonzept oder eine bestimmte Lebensweise festgelegt sind, sondern Wahlfreiheit genießen, besteht – auch infolge wachsender Interkulturalität – zunehmende Auswahlmöglichkeit für Produkte ebenso wie für Kulturangebote, für Verhaltensweisen ebenso wie für Weltbilder. Sprach man bereits am Ende des letzten Jahrhunderts von einem Werte-Supermarkt, aus dem sich alle ihre (fluiden) Überzeugungen aussuchen können, so kann man heute von einem online-Portal sprechen, bei dem die Elemente des eigenen Lebensgefühls individuell zusammengestellt werden können: von der Kleidung über die Musik bis zum passenden Nahrungsmittel, vom E-book bis zum dazu passenden Getränk und alles gemeinsam als Präsentations-Utensilien für die online-community in der man das Selfie postet und die eigene Weltphilosophie darstellt. Bauman (2009) stellte als die treibende Kraft hinter der Konsumgesellschaft den Zwang zur Selbstvermarktung dar: Jede und jeder einzelne wird zu einer Marke, die auf den verschiedenen Marktplätzen (Arbeit, Bildung, Freundschaft, Beziehung) angeboten und bestmöglich präsentiert werden muss, um sich von den Mitbewerberinnen und Mitbewerbern abzuheben. Jede Tätigkeit und jede Konsumhandlung kann somit als Investition in den eigenen (sozialen) Wert interpretiert werden. Da ist es nur konsequent, wenn auch der eigene Körper gestaltet und inszeniert wird, ja werden muss. Vor diesem Hintergrund lassen sich die im letzten Kapitel beschriebene sportlichen Aktivitäten nicht nur als Akte der Selbstfürsorge im Sinne der Gesunderhaltung interpretieren, sondern als Arbeit am eigenen Körper, an der eigenen Körperinszenierung, am eigenen Marktwert.

*Orandum es tut sit mens sana in corpore sano*², empfahl Juvenal in seinen Satiren im ersten nachchristlichen Jahrhundert und verwies somit bereits auf einen umfassenden Gesundheitsbegriff, der nicht nur die Abwesenheit einer Krankheit oder eines körperlichen Gebrechens beinhaltet, sondern auch die mentale Gesundheit einschließt. Die Verkürzung des Zitats als „*mens sana in corpore sano*“ impliziert hingegen die Auswirkungen eines gesunden Körpers auf einen gesunden Geist und rechtfertigt so einen Körperertüchtigungskult, wie er beispielsweise im Nationalsozialismus herrschte.

Heute wird aber nicht mehr die Auswirkung von Körperertüchtigung auf den Geist, ja nicht einmal mehr auf die Gesundheit als Grund für Sport und Fitness beschrieben. Es geht einzig um das Aussehen. Bereits 2013 konnte der Autor bei den Daten der Untersuchung Timescout der t-factory (nicht veröffentlicht) eine hohe Korrelation zwischen selbstreferierter Zugehörigkeit zur Fitness-Szene³ und der Einstellung, dass man es mit einem schönen Körper leichter in der Gesellschaft hat, feststellen. Ein besonders hohes Gesundheitsbewusstsein weisen Mitglieder der Fitnessszene hingegen nicht auf. Ausgehend vom Säulenmodell der Szenen (Zentner 2008) kann diese Praxis der Selbstoptimierung als ausschließlich an der Zur-Schaustellung und Inszenierung des Körpers orientiert beschrieben werden. Die große Bedeutung des Aussehens und eines trainierten Körpers für die gesellschaftliche Akzeptanz ist dabei nicht einfach ein Jugendphänomen. Vielmehr wird dem Aussehen medial und gesamtgesellschaftlich eine große Bedeutung beigemessen. Auch die House-Szene oder die Styler-Szene – in Ostösterreich auch Krocha genannt – ist/war stark am guten Aussehen als Symbol für Erfolg orientiert; wobei sich diese beiden Szenen aber stärker auf die Kleidung und andere Konsumgüter konzentrierten.

Die Fitness-Szene bietet aber noch ein weiteres Element, das in Zeiten der Individualisierung von großer Bedeutung ist und durch den Satz „Ich schaffe das!“ charakterisiert werden kann. Die Beziehungsdimension ist damit vollständig auf das Individuum ausgerichtet. Somit ist die Fitness-Ideologie als eine egozentrische (nicht unbedingt egoistische!) Praxis der Zuschaustellung des Körpers – anhand der persönlichen Formung des eigenen Körpers – anzusehen. Die Szene ist egozentrisch, da sie darauf verweist, dass die Gestaltung des eigenen Körpers fast ausschließlich von der eigenen Energie, dem eigenen Willen abhängig ist. Der schöne, trainierte Körper wird als Werk der Protagonistinnen und Protagonisten und nicht etwa als Schöpferwerk oder genetisches Zufallsprodukt betrachtet. Die Fitness-Szene ist somit das ein-

2 Es sei darum zu beten, einen gesunden Geist in einem gesunden Körper zu haben. (Juvenal Satire 10, 356 vgl. z.B. Adamietz 1993)

3 Szenen sind – nach Hitzler et al (2005) – thematisch fokussierte Netzwerke von Personen, die bestimmte materielle und/oder mentale Formen der kollektiven Stilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stilisieren und weiterentwickeln. Zu umfassenderen Darstellungen des Szene-Konzepts siehe auch Zentner (2008, 2011, 2016),

drückliche Abbild einer Leistungsgesellschaft, in der Machbarkeit und Gestaltbarkeit zum moralischen Imperativ geworden sind.

Gesundheit ist – im Gegensatz zu einem muskel-definierten Körper – nicht so leicht nach außen darstellbar. Trotzdem wird sie heute als Produkt der individuellen Lebensführung und -gestaltung aufgefasst. Krankheit gilt nicht länger als Schicksal, sondern liegt in der Verantwortung der oder des einzelnen: Entscheidungen für oder gegen richtige Ernährung, genügend Bewegung an der frischen Luft, wenig gesundheitsgefährdendes Verhalten sind Entscheidungen, die jede/jeder für sich treffen kann (und muss) und für deren Folgen auch jeder und jede entsprechend verantwortlich gemacht werden kann.

Wie spiegeln nun die Daten von ATHIS und HBSC diese gesellschaftlichen Entwicklungen? Betrachtet man das Körpergefühl der Jugendlichen, so zeigt die HBSC-Studie 2014, dass nur etwa die Hälfte der Jugendlichen das Gefühl hat, das richtige Gewicht zu haben. 39% fanden sich zu dick, 15% zu dünn. Dabei zeigen sich ab dem Alter von 13 Jahren große geschlechtsspezifische Unterschiede: Mädchen fühlen sich deutlich häufiger zu dick (46%) als Burschen (30%). Und während sich nur 12% der Mädchen als zu dünn einschätzen, trifft dies bei 19% der männlichen Jugendlichen zu. Laut den in der HBSC-Studie selbstberichteten Body Mass Index Werten (BMI) sind aber 85% der Jugendlichen normalgewichtig oder haben Untergewicht, während 12,2% als übergewichtig und 2,2% als adipös einzustufen wären. Interessant und als gesundheitspolitisch sehr bedenklich zu bewerten ist dabei die Tatsache, dass die HBSC-Erhebung nicht zwischen Normalgewicht und Untergewicht unterscheidet, so als gingen nur vom Übergewicht gesundheitliche Gefahren aus. Die Gesundheitsbefragung ATHIS zeigt, dass 6% der Jugendlichen zwischen 16 und 29 einen BMI von unter 18,5 haben und damit stark untergewichtig sind. Junge Frauen sind dabei mit 10% besonders häufig betroffen (BMFJ 2016a: 90). Die Gesundheitsbefragung zeigt in Bezug auf diese Altersgruppe außerdem, dass nur etwas mehr als 40% der Jugendlichen der Aussage „Ich kann mein Aussehen akzeptieren“ vollständig zustimmen kann. Ein weiteres Fünftel stimmt ihr überwiegend zu. Der Anteil der Unzufriedenen liegt unter 5%. Eine Auswertung nach Geschlecht ergibt, dass junge Männer ihr Aussehen signifikant besser akzeptieren können als junge Frauen. Außerdem können adipöse oder untergewichtige Jugendliche ihr Aussehen schlechter akzeptieren als Jugendliche mit Normalgewicht oder leichtem Übergewicht.

4 Risikoverhalten – alltäglicher Substanzkonsum

Neben dem gesundheitsfördernden Verhalten gibt es auch klare Gefährdungen. Die HBSC Daten zeigen, dass der Alkoholkonsum rückläufig ist; haben 2002 noch 19% der 11-, 13- und 15-Jährigen zumindest wöchentlich Alkohol getrunken, so waren es 2014 nur noch 9,4%. Tabelle 5 zeigt, dass die Veränderungen in den Altersgruppen nicht einheitlich sind, wobei sich insgesamt eine klare Tendenz zu weniger Alkoholkonsum feststellen lässt.

Tabelle 5: (Zumindest) wöchentlicher Alkoholkonsum im Zeitverlauf

	11-Jährige	13-Jährige	15-Jährige
1994	5.7	12.2	34.9
1998	6.1	8.3	31.4
2002	5.9	9.7	36.9
2006	2.8	8.7	37.8
2010	1.7	5.9	32.4
2014	3.5	5.1	17.4

Quelle: HBSC-Studie 2014, Angaben in Prozent

Die Gesundheitsbefragung zeigt des Weiteren (siehe Tabelle 6), dass zirka 70% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 15 bis 30 Jahren mindestens einmal pro Monat Alkohol trinken.

Tabelle 6: Frequenz des Alkoholkonsums nach Alter

	15 bis 30 Jahre	31 bis 60 Jahre
täglich oder fast täglich	1	4.9
an 5 - 6 Tagen / Woche	1	2
an 3 - 4 Tagen / Woche	4.4	9.4
an 1 - 2 Tagen / Woche	24.7	22.2
an 2 -3 Tagen / Monat	24.4	18.6
einmal pro Monat	14.9	13.2
weniger als einmal pro Monat	13.4	13.7
nicht in den letzten 12 Monaten	6.2	6.9
nie oder lediglich wenige Schlucke	10	9

Quelle: Statistik Austria, ATHIS Gesundheitsbefragung 2014, Angaben in Prozent

10% geben an, überhaupt noch nie Alkohol (oder lediglich wenige Schlucke) getrunken zu haben, weitere 6% im letzten Jahr keinen. Der größte Unter-

schied zum Erwachsenenalter (31 bis 60 Jahre) zeigt sich beim regelmäßigen Trinken (mindestens an drei Tagen in der Woche). Während 16% der Erwachsenen an mindestens drei Tagen pro Woche Alkohol trinken, sind es bei den 15- bis 30-Jährigen nur 6% und in der Subgruppe der 15- bis 24-Jährigen sogar noch weniger. Hier könnte man eher von einem Alkoholproblem im mittleren Erwachsenenalter sprechen.

Auf der anderen Seite haben Jugendliche offensichtlich ein Trinkverhalten adaptiert, das eher einem nordeuropäischem entspricht: Binge-drinking, also exzessives Trinken an einem Tag in der Woche und wenig bis gar kein Alkohol an den übrigen Tagen, hat auch in Österreich Einzug gehalten. So sagen etwa 8% der befragten männlichen Jugendlichen und etwa 2% der jungen Frauen⁴, an ein bis zwei Tagen pro Woche mehr als 6 alkoholische Getränke zu konsumieren (Rauschtrinken). Insgesamt gaben mehr als 44% der jungen Männer an, mindestens einmal im Monat mehr als 6 alkoholische Getränke zu einem Anlass getrunken zu haben. Bei den jungen Frauen waren dies immerhin noch mehr als 26% (vgl. BMFJ 2016a: 71ff). Aus Tabelle 7 wird ersichtlich, wie verschieden die Konsummuster bei weiblichen und männlichen jungen Menschen sind. Während vier von zehn jungen Männern mindestens einmal wöchentlich Alkohol trinken, sind es bei den Frauen nur halb so viele.

Tabelle 7: Alkoholkonsum nach Geschlecht

	männlich	weiblich
täglich oder fast täglich	2.1	0
an 5 - 6 Tagen / Woche	1.8	0.2
an 3 - 4 Tagen / Woche	6.3	2.4
an 1 - 2 Tagen / Woche	30.8	18.4
an 2 -3 Tagen / Monat	24.2	24.5
einmal pro Monat	13.9	15.9
weniger als einmal pro Monat	8.5	18.5
nicht in den letzten 12 Monaten	5.1	7.3
nie oder lediglich wenige Schlucke	7.3	12.8

Quelle: Statistik Austria, ATHIS Gesundheitsbefragung 2014, Angaben in Prozent

Die HBSC-Studie 2014 zeigt zudem, dass 15,8% der Jugendlichen laut Selbstauskunft gelegentlich oder regelmäßig rauchen, wobei dieser Anteil in den letzten 15 Jahren bereits massiv zurückgegangen ist. Dabei ist vor allem

4 Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten 6 oder mehr alkoholische Getränke bei einer Gelegenheit getrunken? Zum Beispiel während einer Feier, bei einem Essen, abends mit Freunden oder alleine zu Hause. Befragt wurden nur jene Personen, die zuvor angegeben hatten, zumindest einmal in den letzten 12 Monaten getrunken zu haben.

das Alter maßgebend. So raucht fast jeder fünfte 17-jährige Bursche (18,8%) und 14,3% der gleichaltrigen Mädchen täglich. Bei den 15-Jährigen rauchen knapp unter 10% laut Selbstauskunft täglich. Seit der Jahrtausendwende lassen sich klare Tendenzen zu einer Verringerung der Anzahl der jugendlichen Tabakkonsumenten und -konsumentinnen feststellen.

5 Sozio-ökonomischer Hintergrund als Faktor

Wie bereits im vorletzten Abschnitt beschrieben, ist es zum moralischen Imperativ geworden, sich selbst gesund und fit zu erhalten. Doch genau dies könnte für unterschiedliche Personen unterschiedlich einfach sein, wie es Jugendliche in der eingangs erwähnten Gruppendiskussionen zur Erstellung des Better-Life-Index Jugend bereits vermutet haben. Die HBSC-Studie weist für Österreich (siehe Tabelle 8), aber auch für die anderen Staaten, auf einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf das subjektive Gesundheitsempfinden hin.

Auch bei der Lebenszufriedenheit ist der Einfluss des (durch die Jugendlichen selbst ausgewiesenen) Familienwohlstands deutlich: so liegt der Durchschnittswert der Lebenszufriedenheit bei der 11-stufigen Skala (0= schlechteste mögliche bis 10 = bestmögliche Lebenszufriedenheit) insgesamt bei 7,9. Jugendliche aus den wohlhabendsten Elternhäusern erzielen einen Mittelwert von 8,7, jene in den beiden untersten Wohlstandsgruppen nur knapp 6,5.

Tabelle 8: Subjektives Gesundheitsempfinden nach Familienwohlstand

	sehr hoch	hoch	mittel	gering	sehr niedrig	Gesamt
ausgezeichnet	57.5	40.4	29.4	23.4	25	40.8
gut	34.9	49	55.2	42.6	41.7	46.8
eher gut	6.9	10	14.1	24.8	25	11.2
schlecht	0.7	0.7	1.2	9.2	8.3	1.3
N=	859	1.244	969	141	24	3.237

Quelle: HBSC-Studie 2014, 11-, 13- und 15-Jährige, Angaben in Prozent

Die Bedeutung von Wohlstand für Gesundheit und Lebenszufriedenheit bzw. der Zusammenhang von Armut mit einem schlechten Gesundheitszustand und geringer Lebenszufriedenheit konnte auch in den anderen Ländern, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, bestätigt werden. So beschrieben in der gesamten OECD-Studie fast 52% der Jugendlichen aus der höchsten Wohlstandsklasse ihren Gesundheitszustand als ausgezeichnet, aber nur

30% aus der untersten. Demgegenüber klagen etwa 1% der höchsten Wohlstandsklasse aber mehr als 10% der untersten über einen schlechten Gesundheitszustand.

Hinsichtlich des Gesundheitsverhaltens ist in Bezug auf das Bewegungsverhalten der Einfluss des Familienwohlstands in erster Linie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeutend (HBSC 2014: 84). Jugendliche aus wohlhabenderen Familien (nach Einschätzung der befragten Jugendlichen) berichten hingegen generell deutlich öfter, Obst und Gemüse zu konsumieren als jene aus Familien mit sehr geringem Wohlstand.

6 Conclusio

Wie die Analysen aus dem Bericht zur Lage der Jugend in Österreich sowie der Gesundheitsbefragung ATHIS und der HBSC-Studie gezeigt haben dürften, ist Jugendlichen und jungen Erwachsenen Gesundheit nicht nur sehr wichtig, sie zeigen auch – im Vergleich zu früher aber auch im Vergleich zur Erwachseneneneration – in vielen Bereichen ein deutlich geringeres Risikoverhalten und verstärkt gesundheitsförderliche Verhaltensweisen. Sie trinken und rauchen weniger als noch vor 15 Jahren, sie essen viel Obst und Gemüse (vor allem die jungen Frauen), ernähren sich häufig vegetarisch oder vegan, und treiben viel Sport (vor allem die jungen Männer). Nicht immer können diese Verhaltensweisen aber als Ausdruck des Wunsches beschrieben werden, den eigenen Körper gesund zu erhalten. Gesunde Ernährung und vor allem Sport dienen heute vermehrt der Selbstoptimierung und Selbstinszenierung über den Körper, der Inbegriff und Produkt eines individualisierten „ich schaffe das“ geworden ist. Die Kehrseite dieser Tendenzen wird sichtbar in dem hohen Anteil von Untergewichtigen (vor allem unter den jungen Frauen, aber auch zunehmend unter den jungen Männern) und jungen Menschen, die mit ihrem Aussehen und Körpergewicht nicht zufrieden sind. Die Ideologie von der Machbarkeit von Fitness und Gesundheit kommt dort an ihre Grenzen und führt zu zusätzlichen Stigmatisierungen, wo die materielle Ressourcenausstattung im Haushalt es nicht erlaubt, gesundheitsbewusst zu leben.

7 Literatur

- Adamietz, J. (Hrsg) (1993): Juvenal. Satiren. Regensburg.
- Bauman, Z. (2009): *Leben als Konsum*. Hamburg.
- BMFJ (2016a): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich. Wien.
- BMFJ (2016b): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil B: Better-Life-Index Jugend. Wien.
- BMSSGK (Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz) (2003): 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil B: Prävention in der außerschulischen Jugendarbeit. Wien.
- Franzkowiak P. (1987): Risikoverhalten als Entwicklungsaufgabe. Zur „subjektiven Vernunft“ von Zigarettenrauchen und Alkoholkonsum in der Adoleszenz. In: Laaser U./Sassen G./Murza G./Sabo P. (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitserziehung*. Springer: Berlin, Heidelberg, S. 63 – 84.
- Gärtner, K./Ponocny, I. (2018): Der Better-Life-Index Jugend: Was kann er für eine evidenzbasierte Jugendpolitik leisten? In: *Momentum Quarterly*, 7(4), S. 188-201.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden.
- Lampert T./Hoebel, J./Kuntz, B./Waldhauer, U. (2019): *Soziale Ungleichheit und Gesundheit*. In Haring, R (Hrsg.): *Gesundheitswissenschaften*. Springer: Berlin Heidelberg. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54179-1>.
- Raithel, J. (2004): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- WHO – World Health Organisation (2010): *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva.
- WHO – World Health Organisation (2016): *Growing up unequal: Gender and socio-economic differences in young people's health and well-being*. Geneva.
- Zentner, M. (2008): Young people, culture and new technologies. In: Bendit, R./Hahn-Bleibtreu, M. (Hrsg): *Youth transitions. Processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Opladen & Farmland Hills, S. 273-283.
- Zentner, M. (2011): Jugendliche zwischen Individualisierung und Gemeinschaft. In: *Erziehung und Unterricht*, 9-10, S. 824-832.
- Zentner, M. (2016): Body, health and the universe – A polemic and critical review of youth health behaviour. In: *Perspectives on youth. Healthy Europe: Confidence and uncertainty for young people in contemporary Europe*, No. 3, Strasbourg, S. 145-154.

Wegschauen oder helfen? Zivilcouragiertes Handeln unter Jugendlichen im Internet

Ingrid Kromer, Christiane Atzmüller und Ulrike Zartler

Jugendliche sind in digitalen Medien häufig mit unterschiedlichen Formen von Gewaltübergriffen im Zusammenhang mit Cybermobbing konfrontiert. Durch die permanente Verfügbarkeit des Internets ist es für junge Menschen besonders schwierig, sich diesen Übergriffen zu entziehen. Diese Form der Gewalt wird als besonders belastend erlebt, da die Übergriffe vor einem großen Kreis unbeteiligter Dritter (sog. Online-Bystander) öffentlich zur Schau gestellt werden. Gleichzeitig haben diese unbeteiligten Dritten ein hohes Präventionspotential, welches bislang wenig erforscht wurde.

Der vorliegende Beitrag greift dieses Thema auf und stellt die Bedeutung jugendlicher Online-Bystander in den Mittelpunkt. Basierend auf dem aktuell laufenden FFG-Forschungsprojekt „Zivilcourage 2.0 – Zivilcourage von Jugendlichen im Umgang mit wahrgenommener Gewalt im Internet“¹ werden Erkenntnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren in Wien zu kontextuellen Besonderheiten und Wirkungsweisen in Online-Welten präsentiert und zur Diskussion gestellt. Ziel der Studie ist es, Rahmenbedingungen, welche zivilcouragiertes Handeln von Mädchen und Burschen in digitalen Medien fördern oder hemmen, zu eruieren.

1 Ausgangslage

Digitale Medien stellen heute ein generationsbildendes Element in unserer Gesellschaft dar. Die intensive Nutzung des Internets spielt in den Lebenswelten Jugendlicher eine zentrale Rolle und dient neben dem Bedürfnis nach

1 Die Studie wird von der Universität Wien gemeinsam mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien Krens sowie PraxispartnerInnen (ÖIAT/Saferinternet.at, Mauthausenkomitee Österreichs und Kriminalprävention u. Opferhilfe/BM.I) durchgeführt und von der Österreichischen Forschungsförderungsgesellschaft (FFG) im Rahmen des Sicherheitsforschungs-Förderprogramm KIRAS des Bundesministeriums für Verkehr, Innovation und Technologie gefördert; Projektlaufzeit 2017-2019.

Information, Entspannung, Vernetzung und Unterhaltung auch der Identitätsentwicklung und Selbstfindung.²

Neben positiven Aspekten wie der interaktiven Vernetzung mit anderen Peers, der Kontaktpflege oder der Verwendung von Fotos, Videos und Texten als kreative Formen der Selbstdarstellung begegnen Jugendliche im Internet auch digitaler Gewalt in Form von öffentlichen Beleidigungen, Bloßstellungen sowie rassistischen oder sexistischen Beschimpfungen, Hass-Postings, ungewollter Konfrontationen mit Schockvideos, unautorisierten Veröffentlichungen von persönlichen oder manipulierten Bildern bzw. Videos, Erpressungen bis hin zu digital übermittelten Tötungsdrohungen.³ Diese Übergriffe werden von Jugendlichen als besonders schwerwiegend erlebt, weil einmal im Web veröffentlichte Inhalte kaum mehr entfernt werden können, da diese, auch wenn sie gelöscht werden, möglicherweise schon vielfach kopiert, weiterverschickt oder abgespeichert wurden, und zudem meist noch massiver ausfallen als im realen Leben, da die virtuelle Distanz und Anonymität zu einer zusätzlichen Enthemmung bei den TäterInnen führt (Maireder & Nagel 2010). Auf die schwere und oft langanhaltende psychische Belastung bis hin zur Suizidgefährdung wird in einigen Studien verwiesen (Schneider et al. 2013; Katzer 2007)

Die Verbreitung von digitaler Gewalt wird in den wenigen zur Verfügung stehenden Studien unterschiedlich eingeschätzt. Laut aktuellem österreichischen Digitalmonitor waren 66% der befragten 14- bis unter 19-Jährigen schon einmal mit *Hasspostings* konfrontiert und 34% geben an, dass sie in ihrem persönlichen Umfeld jemanden kennen, der von *Cyber-Mobbing* schon einmal betroffen war (Filzmaier 2017). Eine deutsche Studie zeigt auf, dass 42% der befragten 12- bis 19-jährigen Mädchen und 33% der befragten Burschen schon einmal von jemandem aus ihrem Bekanntenkreis per Handy oder im Internet „fertig gemacht“ worden waren. Auffallend an den Daten ist, dass dieser Anteil mit zunehmendem Alter stark ansteigt (Feierabend u.a. 2017, 59f). Eine deutsche repräsentative Studie zeigt, dass ein Drittel der befragten 14- bis 20-jährigen SchülerInnen bereits Erfahrungen mit digitaler Gewalt haben (Porsch & Pieschl 2014: 13). Eine länderübergreifende Studie

- 2 Die 17. Shell-Jugendstudie stellt die Internet-Nutzung der 12- bis 25-Jährigen in einer Typologie als Orientierungshilfe dar: 25% „Info-Nutzer“ (17,8h wö. i. Internet), 24% „Medienkonsumenten“ (19,9h), 20% „Digitale Bewohner“ (24,9h), 19% „Gelegenheitsnutzer“ (11,2h), 12% „Selbstdarsteller“ (16h), (vgl. Albert et al. 2015: 146-150).
- 3 Seit 1.1.2016 wird Cyber-Mobbing (§107c) als eigener Strafbestand und Officialdelikt im österreichischen Strafgesetzbuch genannt. Zuvor war dieses Phänomen auf unterschiedliche Straftatbestände verteilt: Beispielsweise die Verbreitung von pornographischen Darstellungen Minderjähriger (§ 207a StGB), Anti-Stalking-Gesetz (§107a StGB), Nötigung, um z.B. durch Androhung einer gefährlichen Handlung weitere Nacktbilder zu verlangen (§105 StGB), Bloßstellung anderer durch Veröffentlichung von peinlichen Fotos (Bildnisschutz § 78 UrhG, Beleidigung (§ 115 StGB) oder üble Nachrede (§111 StGB), wenn Gerüchte und Lügen verbreitet werden etc.

zu Cybermobbing-Erfahrungen nennt hingegen 12% der befragten 15-Jährigen in Österreich, die schon einmal mittels Bilder oder Textbotschaften gemobbt worden sind (WHO 2016: 273ff).

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Studien und der Differenziertheit digitaler Gewaltformen variieren diese Daten sowohl in Bezug auf die Wahrnehmung von digitaler Gewalt durch die Online-ZuseherInnen als auch in Bezug auf die Gewalterfahrungen der Opfer sehr stark. Eine internationale Metaanalyse zu Cyberbullying beschreibt bspw. das Ausmaß digitaler Gewalt an jugendliche Opfer zwischen 10 und 40% (Kowalski et al. 2014: 1108).

In bisherigen Forschungen wurde dem hohen eskalationsvermeidenden, aber auch -fördernden Potenzial im Verhalten Jugendlicher in ihrer zuschauenden und beobachtenden Rolle von Übergriffen im Internet bisher wenig Beachtung zuteil, obwohl dies für die Förderung von zivilcouragiertem Handeln eine hohe Bedeutung hat (Wagner et. al 2012, Willard 2007, Pfetsch 2011). Ein noch erheblicher Forschungsbedarf zu jugendlichem Online-Bystander-Verhalten kann festgestellt werden (Patterson et al. 2017a, 2017b, DeSmet et al. 2016).

2 Methodisches Design

Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts ist es, jene zugrundeliegenden Faktoren, Mechanismen und Wirkungsweisen zu identifizieren, die zivilcouragiertes Handeln von Mädchen und Burschen in Online-Welten fördern oder hemmen, sowie daraus gewonnene Erkenntnisse in weiterer Folge nutzbringend in nachhaltige präventive Maßnahmen einfließen zu lassen.

Das Projekt wurde als Mixed Methods Design konzipiert und setzte sowohl qualitative als auch quantitative Methoden ein⁴. Die hier präsentierten Erkenntnisse fokussieren auf Teilergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit insgesamt 142 Jugendlichen, welche das Ziel hatten, (a) die Bedeutung, die Jugendliche zivilcouragiertem Verhalten im Internet zuschreiben, sowie (b) ihre Erfahrungen und Handlungsweisen damit zu erfassen. Für die Darstellung der ausgewählten Ergebnisse waren folgende Forschungsfragen relevant:

- Welche Bedeutung messen Jugendliche Zivilcourage im Internet bei?

4 Eine umfangreiche qualitative Untersuchung mittels 17 Einzelinterviews mit ExpertInnen im Themenbereich Jugend und 19 Gruppendiskussionen mit 14- bis 19-jährigen Mädchen und Burschen sowie darauf aufbauend ein Vignettenexperiment im Rahmen einer computergestützten Erhebung in Wiener Schulen wurden im Zeitraum zwischen April 2017 und April 2018 durchgeführt.

- Welche Erfahrungen sind im Social Web wie Whatsapp, Instagram, Snapchat, Facebook typisch und wie wirksam werden öffentliche Interventionen von Bystandern eingeschätzt?

Die Gruppendiskussionen fanden in verschiedenen Schulen (Polytechnische Schulen, Fachmittelschulen, Gymnasien, Handelsschulen, Berufsschulen) und außerschulischen Einrichtungen (Jugend-, Mädchen- und Stadtteilzentren) statt. Die teilnehmenden Jugendlichen unterscheiden sich nach Geschlecht (46% Mädchen; 54% Burschen), Alter (57% 14-15 Jahre; 31% 16-17 Jahre; 12% 18-19 Jahre), Migrationshintergrund (ca. 40% mit Deutsch als Muttersprache) und Wohnumfeld (in 9 Wiener Bezirken). Sie diskutierten sowohl in geschlechtshomogenen (6 Mädchen- und 7 Burschengruppen) als auch in 6 geschlechtsheterogenen Gruppen.

Die Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen dauerten durchschnittlich 45 bis 90 Minuten und wurden als teilstrukturierte Leitfadengespräche durchgeführt und aufgezeichnet. Anschließend wurden die Diskussionen transkribiert, anonymisiert sowie computerunterstützt mit MAXQDA thematisch strukturiert und codiert sowie themenanalytisch ausgewertet (Flick 2016).

3 Ausgewählte Ergebnisse

Die Wahrnehmungen und Erfahrungen mit medial vermittelter Gewalt im Internet sind sehr vielfältig. Jugendliche in den Gruppendiskussionen erzählten uns von unterschiedlichen Formen digitaler Gewalt, die sie entweder selbst als Opfer erlebt oder als Bystander beobachtet haben. Die Übergriffe reichten von Beschimpfungen aus Spaß, groben Beleidigungen, Verbreiten von nichtautorierten Bildern und Videos, Fake-Accounts mit Lügen und Verleumdungen bis hin zu Belästigungen und sexuellem Bedrängen mit pornographischen Inhalten, Drohungen sowie Konfrontationen mit IS-Gewaltvideos.

Zivilcourage wurde von den befragten Jugendlichen kaum mit ihrer digitalen Lebenswelt in Zusammenhang gebracht, sondern hauptsächlich auf offline Kontexte bezogen. Damit wurde zivilcouragiertes Eingreifen bei digitalen Gewaltübergriffen ausgeblendet und kaum als Möglichkeit in Betracht gezogen. Das Fehlen von klaren normativen Richtlinien im Internet wie sie bspw. im Offline-Bereich gegeben sind (hier gilt physische Gewalt als eine klare Normverletzung) sowie das Fehlen von unmittelbaren körperlichen Bedrohungen in digitalen Medien sind offensichtlich mit ein Grund dafür, dass Online-Übergriffe verharmlost werden:

„Solange [...] man nur mit Wörtern kommuniziert und nicht einschlägt, dann finde ich haben andere da nichts zu suchen“ (M4_16_GD13)⁵.

Allgemeine konzeptuelle Vorstellungen von Zivilcourage sind aufgrund der kontextuellen Besonderheiten von digitalen Medien kaum auf Online-Kontexte übertragbar und verhindern maßgeblich zivilcouragiertes Eingreifen. Aus Sicht der Jugendlichen werden die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für zivilcouragiertes Handeln in Online-Umgebungen wesentlich anders als in Offline-Umgebungen wahrgenommen:

B1: Im Internet ist alles anders – wirklich! B5: Da schreibt man ja nur irgendetwas. B3: Da kann jeder irgendetwas- B4: Das ist so emotionslos. B3: Vor allem im Internet, da schreibt einer einen Text so bla bla, halt als ob er helfen möchte, aber in echt ist es egal. Er schreibt das halt nur, damit er gut da steht oder so. I: Ok! B3: Man kann halt gut Gefühle fälschen, aber im echten nicht, da kannst du zeigen wie du dich fühlst.“ (B1_17, B3_16, B4_18, B5_16_14GD)

„Ich meine im Internet, da sind ein paar Wörter, die gehen einem da rein und da raus und im echten Leben kannst du handeln. Im echten Leben kannst du es anpacken und sagen er soll aufhören oder die Fresse halten [...]“ (B5_15_GD9)

Die Frage, ob der § 95 Unterlassung der Hilfeleistung im StGB für Offline-Delikte sinnvollerweise auch im Internet angewendet werden könnte, wird von den Jugendlichen sehr ambivalent diskutiert – schließlich jedoch festgelegt, dass aufgrund der *Uneindeutigkeit* von digitaler Gewalt, die Umsetzung sehr schwierig sei.

„Aber ich weiß nicht, ob das jetzt, ob sich das im Internet so umsetzen lässt, dass man jetzt wirklich jemanden der unterlassenen Hilfeleistung beschuldigt. Weil das ja doch sich in realen Situationen fast immer auf körperliche Angriffe oder so gezielt und das im Internet halt so nicht möglich ist oder halt auch nur wenige Situationen sind, wo es halt wirklich so brenzlich ist, dass jetzt jeder Außenstehende sagen würde, ok das ist jetzt eine Situation, wo die Person wirklich psychisch oder physisch verletzt wird. Ahm, ja, und deshalb denke ich, ist das sehr schwer oder sehr selten, dass man das wirklich, dass man da jemanden so festnageln kann.“ (M1_17_12GD)

Je älter die Jugendlichen sind, desto distanzierter bewerten sie Übergriffe und desto unwichtiger erscheint ihnen ein Intervenieren als Bystander. Dabei stellen die teilnehmenden Jugendlichen das Nicht-Ernst-Nehmen von Übergriffen in den Diskussionen als eine erworbene Bewältigungsstrategie dar, um mit negativen Inhalten besser umgehen zu können.

B2: Ja wenn ich 13 bin, da gehe ich ja nicht zur Polizei. Da gehe ich erstmal zur Mama und die Mama wird dann wahrscheinlich in die Schule fahren und mit den Lehrern dort sprechen. [...] Wenn ich 18 bin, dann nehme ich es nicht ernst. (B2_16_GD7)

5 Informationen zum Geschlecht, Alter und zur Gruppenzugehörigkeit werden mit „M“ (Mädchen) und „B“ (Bursche) und Nummer der/des Jugendlichen (1-10), gefolgt vom Alter der TeilnehmerInnen und Nummer der Gruppendiskussion „GD“ angegeben. „I“ bedeutet Interviewerin.

In den Gruppendiskussionen werden zahlreiche Gründe genannt, warum ein Einmischen und Intervenieren als Bystander kaum praktiziert wird. Folgende, fördernde bzw. hemmende Interventionsbedingungen, die sich vor allem auf öffentlich wahrnehmbare digitale Gewalt beziehen, konnten in den Daten identifiziert werden:

3.1 *Man „weiß aber nicht, ob sie das aus Spaß machen“⁶*

Die große Unsicherheit und schwierige Einschätzbarkeit der Rahmenbedingungen bei der Wahrnehmung der Situation und Bewertung der Interventionsnotwendigkeit wird als zentraler Grund von allen befragten DiskutantInnen in den Gruppengesprächen genannt. Diffuse Hinweise und fehlende Informationen zum Kontext erschweren die Bewertung der Ernsthaftigkeit und Schwere der Online-Übergriffe. Für Jugendliche ist es nicht einfach zu erkennen, ob überhaupt eine Normverletzung vorliegt: Was hat zum Übergriff geführt? War ein Kommentar ernst gemeint? Gerade unter Jugendlichen werden Übergriffe teilweise aus Spaß inszeniert und als Scherz identifiziert. Hat sich im Konfliktverlauf inzwischen bereits etwas verändert (Problem der Asynchronität) und fühlt sich das Opfer überhaupt betroffen bzw. ist Hilfe überhaupt erwünscht? Die hohe Kontextunsicherheit ist besonders problematisch, wenn die involvierten AkteurInnen, insbesondere das Opfer, wenig oder nicht bekannt sind.

„Man weiß auch den Hintergrund nicht. Man kann jetzt nicht wissen was da war.“
(B5_19_GD6)

3.2 *„Wenn man zumindest irgendwie zur gleichen Gruppe [...] gehört oder die Person zumindest entfernt kennt“⁷*

Die befragten Jugendlichen berichten, dass sie sich zwar für betroffene FreundInnen oder Personen mit Bezug zur eigenen Lebenswelt (Peers, Schule, Religionszugehörigkeit ...) einsetzen würden, nicht aber für gänzlich fremde Personen im Internet. Sind Personen aus dem persönlichen Umkreis betroffen, werden aber Offline-Interventionen bevorzugt. Der persönliche Bezug ist nicht nur notwendig, um die eigene Betroffenheit und damit Empathie auszulösen, sondern auch entscheidend, um das eigene Eingreifen zu legitimieren – dazu zählt bei weniger gut bekannten Opfern auch die physische bzw. örtliche Distanz. In den Gruppendiskussionen wird die physische Nähe zum Vorfall häufig als klare Bedingung für Intervention genannt: Unmittelbare räumliche Nähe führt zu potenziell stärkerer Verantwortungsüber-

6 B5_16_GD6

7 MI_17_GD12

nahme und impliziert eine stärkere *Berechtigung*, sich von außen einmischen zu dürfen.

"Man schreitet meistens bei den Personen ein, die man eben persönlich kennt oder in dessen Umfeld man sich befindet. Wenn man denkt, eine Person in Amerika hat ein Problem oder wird gemobbt, dann denkt man sich, ja man kann wahrscheinlich eh nichts machen, weil das ist am anderen Ende der Welt für uns halt. Da würde man eher weniger tun als wenn das wirklich eine Person ist, die zum Beispiel im selben Gebäude wohnt oder in dieselbe Schule geht oder in dieselbe Klasse eben.“ (M2_17_GD12)

3.3 „Solange man sich selber nicht gefährdet“⁸

Jugendliche, die sich einmischen, laufen Gefahr, sich selbst zu gefährden. Zivilcouragiertes Handeln kann aus der Perspektive der involvierten AkteurInnen auch als unerwünschtes und illegitimes Einmischen interpretiert werden und unangenehme Konsequenzen für Bystander haben. Zudem können sich Jugendliche lächerlich machen, wenn bspw. Übergriffe als Spaß gemeint waren. Herausfordernd ist besonders, dass jede Art der öffentlichen Intervention permanent verfügbar bleibt, dadurch werden Online-Bystander ebenfalls Teil viral verbreiteter Narrative. Entsprechend sind für jugendliche DiskussionssteilnehmerInnen opferbezogene Handlungen (trösten, beraten), die über Privatchat-Einstellungen (d.h. nicht öffentlich sichtbar) stattfinden, wahrscheinlicher als täterbezogene Interventionen – besonders bei anonymen TäterInnen – aufgrund der hohen Unsicherheit, ob diese einen vielleicht doch kennen und sich rächen könnten.

„Ja, du weißt aber nicht, wenn du jemanden beschimpfst, ob er jetzt morgen vor dir stehen würde und dich kaputt schlagen würde.“ (M4_14_GD2)

„Weil, wenn man sich zum Beispiel in Kommentare einbaut, auch Kommentare schreibt, dann könnte man selber zur Zielscheibe werden.“ (M4_16_13GD)

„Ich würde mich einmischen solange ich meine eigene Sicherheit habe und mir nichts passiert. Wieso soll ich mich da nicht einmischen?“ (B5_15_GD9)

3.4 „Eine Person würde nichts ändern, nur eine Masse von Menschen.“⁹

Das Bewusstsein, dass man auch als Bystander andere um Unterstützung bitten kann, ist bei den befragten Jugendlichen überraschend gering ausgeprägt. Es gibt scheinbar Einigkeit darüber, dass man im Umgang mit Online-Übergriffen sowohl als betroffenes Opfer, wie auch als Bystander weitgehend

8 B5_15_GD3

9 B2_16_GD7

alleine damit zurechtkommen muss. Trotzdem wird thematisiert, dass soziale Unterstützung dann hilfreich sein könnte, wenn man eine große Masse mobilisieren könnte – was aber als eher unwahrscheinlich eingeschätzt wird. Die wahrgenommene soziale Unterstützung wird vielmehr zur Einschätzung der Situation insgesamt herangezogen, indem die Popularität (Indikatoren sind hier z.B. Anzahl an Followern oder Likes) von involvierten AkteurInnen Auskunft über ein mögliches Machtungleichgewicht (z.B. Opfer mit geringer Online-Popularität vs. TäterIn mit hoher Online-Popularität) gibt und damit Folgen für die Einschätzung der eigenen Interventionsnotwendigkeit, aber auch für die Einschätzung des Interventionsrisikos hat.

„B2: Ich glaube, eine Person würde nichts ändern, nur eine Masse von Menschen. [...]. B9: Sie ist sehr gering die Chance, dass sich mehrere anschließen in Sachen helfen.“ (B2, B9_16_GD7)

„Ich habe da nichts gemacht, zum Beispiel da waren eh so viele Likes und Kommentare, da habe ich mir gedacht, da mische ich mich gar nicht ein [...]. (B3_15_GD9)

„[...] dann nützt das eher nicht so viel, wenn da nur einer was schreibt. Ich glaube, wenn viele schreiben, dann ist es eher eine Bewegung. Aber das geht dann eher unter, wenn man alleine ist, glaube ich. (M10_15_GD17)

3.5 „Das bringt nichts!“¹⁰

Online-Interventionen werden im Gegensatz zu Offline-Interventionen überwiegend als wirkungslos wahrgenommen. Zumal einmal erfolgte Übergriffe im Internet kaum mehr rückgängig gemacht werden können und jedes Eingreifen schon zu spät sei und andererseits unbekannte TäterInnen sich durch Online-Interventionen kaum stoppen lassen. Die befragten Jugendlichen geben außerdem an, dass selbst einfache, indirekte Möglichkeiten ohne Risiko, wie etwa die Nutzung der Meldefunktion auf Sozialen Netzwerkseiten vor allem von den Burschen nur wenig genutzt und dementsprechend kaum positive Erfahrungen damit gemacht werden. Online-Interventionen bei Konflikten in Social Media Netzwerken zwischen fremden Personen „irgendwo in der Welt“, werden zudem als sinn- und wirkungslos eingeschätzt. Wenn Bystander dennoch öffentlich kommentieren, dann vor allem, um die eigene Meinung auszudrücken und nicht vorrangig den Konflikt zu deeskalieren oder dem Opfer zu helfen. Die antizipierte Wirkungslosigkeit auf unterschiedlichen Ebenen hindert Jugendliche daran, als Bystander aktiv zu werden.

„Was soll man machen? Ich kann was hinschreiben, aber die Person, ob sie was zurückschreibt oder nicht oder ob sie das löscht oder nicht, was kann man machen, man kann ja

10 M3_15_GD2

nichts machen. Wenn ich jetzt schreiben würde, dass die Person das löschen soll, denken sie wirklich, dass die Person das löschen wird? (B7_18_GD6)

„Die sagen dann, wer bist du, dass du mir was verbietest, zum Beispiel. [...] Ja, es ist nutzlos alles. Was soll man machen?“ (M3_15_GD1)

3.6 „Wie oft sagt man dir, dass es im Internet gefährlich ist.“

Grundsätzlich finden die befragten Jugendlichen Online-Übergriffe nicht in Ordnung. Sie gehen jedoch davon aus, dass die Nutzung von sozialen Medien im Internet Gefahren und Risiken birgt: Nach Ansicht der DiskutantInnen bleibt es jedem und jeder selbst überlassen, sich auf das Risiko einzulassen oder nicht. Dementsprechend schreiben auch die Online-Bystander den Opfern selbst die Verantwortung zu, indem sie beispielsweise regulieren können, ob Netzwerke *öffentlich* oder *privat* genutzt werden und damit potenzielle Übergriffe zumindest geregelt werden können. Oder aber auch, indem man achtsam mit persönlichen Informationen und Bildern umgeht. Kommt es dennoch zu Übergriffen, werden ebenso die meisten Handlungspotenziale dem Opfer selbst zugeschrieben: So könne das Opfer selbst TäterInnen blockieren, melden, kommentieren – oder aber auch Übergriffe ignorieren, um TäterInnen nicht weitere Aufmerksamkeit zu schenken. Die persönliche Verantwortungsübernahme wird jedoch am ehesten bei Bystandern ausgelöst, wenn das Opfer klar einen Hilfewunsch signalisiert, jedoch ist das für betroffene Jugendliche schwierig. Um Unterstützung zu bitten ist in der Peer-Community verpönt, weil damit der Eindruck entstehe, eigene Probleme nicht selbst lösen zu können. Besonders bei männlichen Jugendlichen stößt dies auf klare Ablehnung – sie empfehlen Betroffenen von Online-Übergriffen eine Strategie des Distanzierens sowie des Sich-über-andere-Stellens zu wählen.

„Genau, man muss sich höher stellen als Andere im Internet, weil man da sich selbst auch besser verteidigen kann. Ich kann sagen, ich habe mehr drauf als der Andere, dann wird er dich auch gar nicht anschreiben.“ (B5_15_GD3)

3.7 „Ich habe einfach keinen Bock drauf“¹¹

Jugendliche, insbesondere Burschen benennen in den Gruppendiskussionen auch persönliche Befindlichkeiten als hemmenden Faktor für zivilcouragiertes Handeln. Oft spüren sie kein Bedürfnis, sich in Online-Situationen einzumischen, weil sie guter Laune sind und sich damit nur die Stimmung verderben oder Probleme und Ärger bekommen könnten – aber auch Bequem-

11 B3_14_GD5

lichkeit und der damit verbundene zeitliche Aufwand wird als Argument gegen Interventionen genannt.

„Ja, weil das [Kommentieren] geht mir auf die Nerven. Ich hasse es viel zu schreiben. Hören Sie, ich hasse es zu streiten, ich hasse so etwas. Ich habe einfach keinen Bock drauf. Ich bin zu faul dafür. Wenn jemand schreibt, dann kann ich nicht zehn Stunden zurückschreiben – warum? unnötig!“ (B3_14_GD5)

„Aber ich glaube bei mir ist es teilweise auch viel, weil ich mir dann denke, ob ich mir das jetzt wirklich antun will, weil ich bin mir bewusst, dass darauf was folgen wird. [...] Und sich darauf dann einzulassen auf dieses Hin und Her im Internet, das ist schon so ein großes Ding, was mich dann stoppt.“ (B1_17_GD12)

Die hier vorgestellten Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit 14- bis 19-jährigen Mädchen und Burschen zeigen deutlich auf, dass zivilcouragiertes Engagement in Online-Umgebungen als ein sehr komplexes Handeln gesehen werden muss, welches von situativen, kontextuellen und personalen Bedingungen beeinflusst wird. Fehlendes Kontextwissen, Risiko sich selbst zu gefährden, geringes Bewusstsein für soziale Unterstützung sowie antizipierte Wirkungslosigkeit von Interventionen sind nur einige Punkte, die aufzeigen, warum Jugendliche in Online-Umgebungen ihr Potenzial als Bystander durch zivilcouragiertes Handeln wenig ausschöpfen.

4 Ausblick

Zusammenfassend lassen sich aus den dargestellten Erkenntnissen folgende Ideen und Fragestellungen für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen im Sinne einer Mobilisierung von Online-Zivilcourage unter Mädchen und Burschen ableiten:

Selbstverständnis von Zivilcourage fördern und verbreiten

Wie kann das Normbewusstsein von Jugendlichen gestärkt werden, damit Übergriffe im Internet nicht zur Normalität werden und entsprechend sanktioniert werden? Das Internet ist kein rechtsfreier Raum, deshalb ist die Stärkung des Normbewusstseins und der Verantwortungsübernahme durch gezielte Informationen über die Rechtslage zentral. Die Botschaft, dass auch Übergriffe im Internet keine zu akzeptierende Normalität sein dürfen, ist besonders wichtig und sollte in Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen verstärkt vermittelt werden.

Fähigkeiten vermitteln, um Hilfebedürfnisse zu erkennen und auszudrücken

Wie können Jugendliche befähigt werden, Hilfebedürfnisse bei anderen zu erkennen, auch wenn sie nicht mit ihnen befreundet sind, und wie können sie als Opfer ihren Unterstützungswunsch ausdrücken, ohne sich in ihrer Peer-group lächerlich zu machen? Die Vermittlung dieser Fähigkeiten ist ein wichtiger Schritt zur Mobilisierung von Online-Zivilcourage. Der gezielte Einsatz von *Emojis* könnte hier eine Form sein, die Hilfsbedürftigkeit subtiler zu signalisieren.

Handlungskompetenzen erweitern

Wie kann wirkungsvoll interveniert werden? Wie ist ein öffentliches Kommentieren möglich, ohne selbst zum Opfer zu werden? Die antizipierte Wirkungslosigkeit von zur Verfügung stehenden Online-Handlungsoptionen sowie das fehlende Bewusstsein, andere als soziale Unterstützung zu mobilisieren, sind eine besondere Herausforderung für die Prävention. Jugendliche sollen in ihrem Wissen und ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden (z.B. durch den Einsatz von GIFs, Emojis, Memes, Graphiken, Fotos, oder Videos, die sich als kreative und vielfältige Online Interventionen im Sinne von Counter Speech gegen Online Hass und Cyberbullying stellen), um wirkungsvoll im Internet agieren zu können.

Angebote von Online- und Offline-Meldestellen verstärkt anbieten

Welche Transfermöglichkeiten können für das Internet konzipiert werden, wenn sich Jugendliche aus Unsicherheit nicht trauen zu intervenieren, Polizei, Lehrkräfte oder Eltern keine bevorzugten Ansprechpartner sind und die Meldfunktion letztlich wenig bringt? Hier ist es wichtig, bestehende Angebote – insbesondere *Peer-to-Peer*-Ansätze, die vorhandenes Wissen und Kompetenzen nutzen und vertiefen – speziell für den Online-Bereich stärker zu verbreiten und auszubauen.

Resümierend zeigen die Erkenntnisse, dass sowohl ein gezielter Aufbau und die Etablierung einer „Kultur der Zivilcourage im Internet“ als auch der Schutz vor digitaler Gewalt die zentralen Herausforderungen für unsere Gesellschaft darstellen.

5 Literatur

- Albert, Mathias et al. (2015): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt/Main.
- DeSmet, Ann et al. (2014): Determinants of Self-Reported Bystander Behavior in Cyberbullying Incidents Amongst Adolescents. In: *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, Nr. 4, 207–215.
- Feierabend, Sabine et al. (2017): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Filzmaier, Peter (2017): Digitalmonitor. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Diversität, Öffentlichen Dienst und Digitalisierung. Institut für Strategieanalysen, Wien. <https://www.digitales.oesterreich.gv.at/dokumente> [Zugriff: 10.10.2018]
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Katzer, Catarina (2007): *Gefahr aus dem Netz - Der Internet-Chatroom als neuer Tatort für Bullying und sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen*. Dissertation, Universität Köln.
- Kowalski, Robin M. et al. (2014): Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-analysis of Cyberbullying Research Among Youth. In: *Psychological Bulletin*, Nr. 4, 1073–1137.
- Maireder, Axel/ Nagl, Manuel (2010): Potentiale für Gewalt auf Social Network Sites: Cybermobbing im Kontext der sozialen Praktiken des Kommunikationsraumes. In: *Medien Journal – Zeitschrift für Kommunikationskultur*, Nr. 3, 36–48.
- Patterson, Lisa J. et al. (2017a): Adolescent Bystander Behavior in the School and Online Environments and the Implications for Interventions Targeting Cyberbullying. In: *Journal of School Violence*, Nr. 4, 361–375.
- Patterson, Lisa J. et al. (2017b): Adolescent Perceptions of Bystanders' Responses to Cyberbullying. In: *New Media & Society*, Nr. 3, 366–383.
- Porsch, Torsten/ Pieschl, Stephanie (2014): Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Nr. 1, 7–22.
- Schneider, Christoph/ Katzer, Catarina/ Leest, Uwe (2013): *Cyberlife – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr: Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern: Eine empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/innen in Deutschland*, Karlsruhe: Bündnis gegen Cybermobbing.
- Thomas, Laura et al. (2012): *Cyberbullying and the Bystander*. Australian Human Rights Commission, Sydney.
- Pfetsch, Jan (2011): Studie "Bystander von Cyber-Mobbing". Technische Universität Berlin. https://www.paedpsy.tu-berlin.de/fileadmin/fg236/Jan_Pfetsch/Pfetsch_Kurzbericht_Studie_Bystander_von_Cyber-Mobbing.pdf
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/ Gerlicher, Peter/ Schemmerling, Mareike (2012). *Wo der Spaß aufhört. Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten*. München.
- Willard, Nancy E. (2007): *Cyberbullying und cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Illinois.

WHO, World Health Organization (Hrsg.) (2016): Growing Up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study Survey. International Report from the 2013/2014. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

Sichtbare Öffentlichkeit. Ästhetische Praxen der Participatory Culture als Forschungsdesiderat in der österreichischen Jugendforschung

Anna Maria Loffredo

Der Fokus auf die österreichische Jugendforschung hält bislang vertiefte Erkenntnisse, inwiefern Jugendliche in der Region sich zu bestimmten Phänomenen wie gesellschaftspolitischen Themen auf der Basis von wort- bzw. textbasierten Daten verhalten, bereit.¹ Demgegenüber stellen ästhetisch-bildnerische Praxen ein Forschungsdesiderat in Bezug auf einen differenzierten Überblick in der Jugendforschung dar. Ästhetisch-bildnerische Forschungspraxen kommen in der österreichischen Jugendforschung nur selten zum Einsatz, sind jedoch notwendig für einen differenzierten Überblick. Mit dieser These soll nicht die österreichische Jugendforschung kritisiert, sondern vielmehr die Fachdidaktik Kunst aufgefordert werden ihr Forschungspotenzial zu erkennen und in den aktuellen disziplinübergreifenden Diskurs einzubringen. Heutzutage tragen Jugendkulturen im Zuge einer technisierten Globalisierung immer mehr ‚glocale‘ Züge, d.h. lokale ästhetische Vorgehensweisen stehen in einer Dynamik mit globalen Trends. Hinzu kommt, dass jugendkulturelle Phänomene selten isoliert in einer Ausdrucksform vorhanden sind, sondern Querbezüge und parallele Strömungen innerhalb einer (Szenen-)Identität gepflegt werden können.

Im Folgenden wird an Beispielen aus den Bereichen der Urban Art, Meme-Kultur und Mode eine bildnerische Partizipation von Jugendlichen an der allgemeinen politischen Meinungsbildung diskursanalytisch dargestellt und gezeigt, wie über einen ästhetisch-bildnerischen Forschungszugang ein Beitrag zur aktuellen Jugendforschung geleistet werden kann.

1 Aufgrund des Umstands, dass Literatur und Studienergebnisse eher selten transdisziplinär von den Fachkolleg_innen im engeren Feld verfolgt werden, auch nicht in den wichtigsten Referenzdisziplinen mit unabhängigen peer-review-Standards, verbleiben Veröffentlichungen im dortigen Lesezirkel. Der eigene Gedankengang muss deshalb mehrfach nahezu identisch in verschiedenen Fachmedien gestreut werden. Gemäß §2 Abs. 3 der Richtlinien der Österreichischen Agentur für wissenschaftliche Integrität (OeAWI) zur guten wissenschaftlichen Praxis wird darauf hingewiesen, dass es sich hier um einen modifizierten und erweiterten Reprint aus der im Literaturverzeichnis gelisteten Quelle Loffredo 2015a und Loffredo 2015b handelt.

1 Von der Lebenswelt der Jugendlichen ausgehend: Der „Fall“ Snowden

Anstatt mit einem lokalen Beispiel einer ästhetischen Praxis von Jugendlichen aus Österreich zu starten, sei zunächst der Ausgangspunkt von der Stadt Köln in Deutschland aus gestattet, der wiederum einen international bekannten Fall aus den USA aufgreift. Seit November 2013 sind im Kölner Stadtkern vermehrt Plakate zu sehen, die das Porträt von Edward Snowden, dem bis dato wohl bekanntesten ‚Whistleblower‘, zeigen (Abb. 1-2). Die in einem ganz bestimmten Stil gestalteten ‚Paste-Ups‘ zeigen eine Bild-Text-Kombination mit ikonischer Qualität. In der Urban Art werden so vorgefertigte massenhaft reproduzierte Bilder bezeichnet, die mit Kleister auf den Häuserwänden, Brückenmauern und Stromkästen angebracht werden (siehe vertiefter Loffredo 2014: 77, Loffredo 2017: 430). Die Komposition stammt aus einem völlig anderen Kontext, nämlich aus dem damaligen US-Wahlkampf zur Willensbildung für den aufstrebenden Hoffnungsträger und späteren US-Präsidenten Barack Obama, und enthält somit eine Brisanz, die den gegenwärtigen Zeitgeist von Demokratie, Partizipation und Kunst bzw. Bildnerie im Kern trifft. Demonstrant_innen treten häufig mit diesem spezifisch gestalteten Plakat von dem ‚Helden‘ für die Einen und dem ‚Verräter‘ für die Anderen auf.

Abbildung 1 und 2: Aufnahme Stadtbild Köln

Abbildung 3: Shepard Fairey, HOPE, 2008, Plakat



Quelle Abbildung 1 und 2: Foto: Anna Maria Loffredo

Quelle Abbildung 3: <http://www.obeygiant.com/headlines/obama-hope> [Zugriff: 18.04.2019]

Das Bildnis Edward Snowdens im Dreiviertelprofil ist in einem Hochformat mit einer spezifischen Blau-, Rot- und Weißkombination wie in einem Tontrennungsverfahren flächig plakativ und mit dem Begriff ‚ASYL‘ in hellblauen Großbuchstaben gehalten. Die Farbkombination greift durch die Nähe zur Nationalflagge symbolisch auf die amerikanische Identität zurück. Sein Blick schweift durch den zum linken Bildrand geneigten Kopf in die Ferne, ungewiss welcher Hoffnung er sich hingeben kann. Und Hoffnung bzw. ‚HOPE‘ war einst das Wort, das von dem Originalbild stammt (Abb. 3), womit der erste schwarze bzw. ‚farbige‘ Präsident, Barack Obama, der Vereinigten Staaten von Amerika die Wahl 2008 gewonnen hat, für den Snowden nun zum meistgesuchten Feind geworden ist. An die Verwendung des Begriffs ASYL unter dem Bild von Snowden ist die Forderung geknüpft ihm Asyl zu gewähren, während das Wort HOPE unter dem Bild von Obama die Hoffnung auf eine Zukunft ohne rassistische Diskriminierung ausdrückt. Die Plakatversion aus dem Kölner Stadtgebiet unterstreicht den partizipativen Zug, indem bei der Bild-Text-Gestaltung ein Hashtag mit der Verschlagwortung ‚ASYL‘ verwendet wird, nämlich ‚#snowden‘. Neben Bezeichnungen wie ‚Generation @‘ oder ‚Generation Facebook‘ (Ferchhoff 2013: 75) kann auch von der ‚Generation Hashtag‘ gesprochen werden. Twitter ist nicht erst seit dem aktuellen US-amerikanischen Präsidenten Donald Trump zum politischen Multiplikationsmittel geworden. In politisch prekären Situationen, jüngst an Beispielen des Arabischen Frühlings, im syrischen Bürgerkrieg, im Krim-Konflikt usw. wurde der Online-Kurznachrichtendienst zum Sprachrohr und Dokumentationsinstrument von Minderheiten. Das Internet verändert die Wege der Partizipation, wodurch der Begriff der „E-Partizipation“ (Roleff 2013: 16) in den Fachdiskurs geraten ist.

2 Wege der Partizipation: Eine Begriffsklärung und -verwendung

Partizipation als Kern der jugendkulturellen Einordnung der sog. Participatory Culture ist zu einem Begriff mit Agenda setting-Format in den Fachdidaktiken avanciert, so auch in der Kunstdidaktik². Ob Partizipation politisch, sozial/pädagogisch und/oder künstlerisch gemeint wird, macht einen Unterschied darin aus, wie der Forschungsfokus ausgerichtet ist. Alltagssprachlich wird der Begriff Partizipation als schwammiger, und dem Zeitgeist gefälliger

2 Im Folgenden wird die Bezeichnung Kunstdidaktik resp. Kunstpädagogik, Kunstunterricht und Kunstlehrende als Summe der betreffenden künstlerischen Schulfächer und Studienrichtungen, die es in Österreich und Deutschland gibt, verwendet. Es geht um einen interkulturellen Begriffskonsens für die Dauer der hier zu leistenden sachlichen Reflexion.

Sammelbegriff für jeglichen Umstand der Beteiligung von Vielen verwendet, so auch im wissenschaftlichen Kontext der Kunstdidaktik. Daher benötigt es insbesondere in Bezug auf das Wechselverhältnis von „Kunst und Politik“ eine definitorische Klärung, inwiefern die Fachdidaktik Kunst einen anschlussfähigen Forschungsblick entwickeln kann.

Aus den Sozialwissenschaften originär hergeleitet, gehört Partizipation als Teil demokratischer Prozesse zum Öffentlichkeitsverständnis, insbesondere bei repräsentativen Demokratien, bei denen eine breitere Beteiligung der Akteur_innen aus der ‚Basis‘ intendiert wird (vgl. Basisdemokratie; Schäfers 2003: 266). Die Transferrichtung wird ‚von unten‘ als ‚bottom up‘-Effekt gedacht (Roleff 2013: 17). Die Republik Österreich ist nach Kaiserszeiten seit 1918 bzw. mit einer Unterbrechung während des Zweiten Weltkrieges ab 1945 wieder eine Demokratie. In Deutschland handelt es sich seit Bestehen des Grundgesetzes von 1949 um ein parlamentarisches Regierungssystem inmitten einer vom Volke ausgehenden repräsentativen Demokratie. Es geht dabei um einen Typus politischen Handelns, der als instrumentell oder zweckrational markiert wird, wobei ein sich beteiligendes Individuum inmitten einer kollektiven Erscheinung politischer Partizipation nicht zwingend rein instrumentell motiviert sein muss (Kaase 2000: 473).

Historisch gesehen richtet die Partizipationsbewegung, übernommen seit den 1960er Jahren aus dem englisch-amerikanischen Sprachraum als Element der sozialen Bewegungen, den Fokus auf eine breitere Selbstbestimmung und Emanzipation, worin das „Vehikel gesellschaftlicher Veränderungen“ (Schäfers 2003: 266) gesehen wird. Partizipation (lat.) bezeichnet die Teilnahme/Teilhabe an politischen Entscheidungen (ebd. 266), synonym auch Beteiligung (Kaase 2000: 473), wobei Teilnahme den aktiven und Teilhabe den passiven Zusammenhang beschreibt (Hebestreit 2013: 23). Des Weiteren ist Partizipation als Teilnahme/Teilhabe für pädagogische Handlungsfelder wie in der Schule oder der Jugendarbeit zentral. Das aktive Verständnis von Mitverantwortung, Mitwirkung und Mitbestimmung ist leitend (Macha 2013: 46).

Wechselt man nun den Blickwinkel auf Partizipation in der Kunst, dann verlaufen parallele Entwicklungen. Die politischen Veränderungen begleiteten oder ermöglichten einen erweiterten Kunstbegriff. Allein durch die veränderte Betrachterrolle, die nicht selten bei konzeptuellen oder performativen Werken durch den aktiven Eingriff Teil der Kunst wurde, weicht das kontemplative Verweilen vor dem Bilde einer Neudefinition dessen, was das ‚Schöne‘ an der Kunst ausmacht. Die Anfänge einer partizipatorischen Kunstpraxis lässt sich in den 1960er Jahren allen voran an der Fluxusbewegung, den Happenings und dem Living Theater beobachten (Baumann 2013: 441). Inwiefern primär der politische oder der künstlerische Ausdruck federführend war, lässt sich z.T. nicht klar unterscheiden, wenn Sit-ins wie bei

Yoko Ono und John Lennon oder Joseph Beuys als Beispiel herangezogen werden.

Etwa zeitgleich befand sich aber eine weitere bildnerische Form von Partizipation im Aufwind, nämlich das aus dem subversiven Bereich stammende Graffiti³, das heutzutage als ‚Urban Art‘ bezeichnet wird und damals im sog. ‚Low Culture‘-Bereich kategorisiert wurde (Loffredo 2018: 109). Konträr zum Museum als sog. ‚High Culture‘-Raum der bildenden Kunst entwickelten Graffiti-Künstler_innen ‚von unten‘ künstlerische Ausdrucksweisen, die den jugendkulturellen Zeitgeist der aufkommenden Hip-Hop- und Pop-Kultur spiegelten. Ähnlich wie bei den Transferrichtungen der politischen Partizipation entstanden vielfältige Einflüsse zwischen ‚High‘- und ‚Low‘-Vertreter_innen, was als Crossover-Prinzip die visuelle Kultur neu verortete und gleichzeitig das Fachverständnis der Kunstdidaktik revidierte (siehe vertiefter Loffredo 2016: 44).

In der Kunstpädagogik meint Partizipation eher die Mitbestimmung an schulischen Prozessen auf der Mikroebene, was die Themenwahl, die Ausgestaltung des Lehrplans und methodische Alternativen angeht. Im Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe trägt der Kunstunterricht in Deutschland zudem „zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft“ (KMK 2013: 5) bei. Eine Vorbereitung auf eine politische Partizipation unter Rückgriff auf „eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung“ (ebd. 5) führt, ist zwingend erforderlich, um das dialektische Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen mitgestalten zu können. Im österreichischen Lehrplan fundieren die Leitvorstellungen die Hinwendung zu „demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen“ (Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen 2018), wobei das Schulfach Bildnerische Erziehung „Kunst als Nahtstelle von unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten, wie die der Wahrnehmung, der Phantasie, der Kultur, Religion sowie die der Politik“ (ebd.) versteht. Im Bildungsauftrag der Schule wird diese Dialektik über alle Fächer hinweg intendiert, um einen mitgestaltenden Gemeinsinn zu fördern. Die künstlerischen Fächer sind dafür zuständig, ästhetische Urteilskraft zu schärfen, die von mündigen Heranwachsenden verantwortet werden soll.

3 Die historische Dokumentation über Graffiti beginnt in ersten Zügen Anfang des 19. Jahrhunderts i. S. einer Hinwendung zur bodenständigen volkskulturellen Ästhetik, wie es in der romantischen Epoche üblich war, und sie ist größtenteils lückenhaft oder mit Vorbehalten vorhanden, obwohl die Wurzeln bis in das pompejanische Zeitalter zurückreichen (Stahl 1989: 12). Übliche Vorbehalte waren bis zum Ersten Weltkrieg die Nähe zu Kriminellen oder zu Kindern, mit denen Graffiti stigmatisiert wurden, um es vornehmlich als atavistisch, d. h. in eine ältere Entwicklungsstufe menschlichen Ausdrucksvermögens zurückfallend, zu deklassieren (Varnedoe/Gopnik 1990: 52).

3 Shepard Fairey: Eine – ungefragte – Partizipation durch bildnerische Subversion

Shepard Fairey gehört zur A-Riege von sog. Urban Artists wie Banksy, Blu und Swoon (McCormick/Schiller/Schiller/Seno 2010). Er wurde 1970 in Charleston/South Carolina (USA) geboren. Aus einer von ihm bezeichneten „OBEY“-Kampagne entstand auch der Markenname seines Modelabels. Es dient u.a. dazu, die propagierten visuellen Impulse als Identifikationsmittel dem Käuferkreis anzubieten. Greift man den Einfluss ‚von unten‘ am Beispiel von Edward Snowden und vor dem Hintergrund der Begriffsbestimmung von Partizipation auf, so kann hier ein besonderes Phänomen, nämlich eine Adaption eines Urban Art-Motivs für ein offizielles Wahlauftrittsmotiv, beobachtet werden. Während der Wahlkampfzeit von Barack Obama 2008 plakatierte der Street Artist ein Porträt des Präsidentschaftskandidaten als ‚Paste Up‘ und Sticker in der Straßenöffentlichkeit, nachdem er auf einer Party auf Yosi Sergant, den damaligen Leiter der Wahlkampfkampagne, traf. Im Stil des Tontrennungsverfahrens der Warholschen Pop Art wurden gut 300.000 Plakate in der öffentlichen Sphäre illegal platziert.

Die Guerilla-Taktik des subversiv agierenden Street Artists war nun denn der Anlass, das Motiv als ‚top down‘-Effekt für eigene Werbezwecke auf offiziellen Wahlveranstaltungen von Obama zu rehabilitieren. Denn Bilder schaffen Wirklichkeiten. Wahlkampfauftritte benötigen Bilder, die sich in die Köpfe einnisten. Mittlerweile hat sich diese bildnerische Intervention selbstständig. ‚The New Yorker‘ lobte Shepard Faireys in den Nationalfarben gehaltenes Obama-Konterfei als „the most efficacious American political illustration since ‚Uncle Sam Wants You‘“ (Schjedahl 2009). Im Nachhinein erhielt Shepard Fairey, der nicht weniger als vierzehn Mal wegen illegaler Bilderei im öffentlichen Raum inhaftiert wurde, einen Dankesbrief von Barack Obama, noch bevor dieser zum Präsidenten gewählt wurde (Fairey 2008: s.p.). Faireys „Political Graffiti“ (Drechsel/Kittel 2013: 181) gehört seitdem zur ständigen Sammlung der National Portrait Gallery in Washington D.C., einem Ort der etablierten Kunstöffentlichkeit (zum Öffentlichkeitsbegriff siehe vertiefter Loffredo 2014). Kurze Zeit später handelt es nicht mehr um eine ungefragte Partizipation Faireys, sondern er erhält regelmäßig Aufträge wie für die Occupy-Bewegung, für die er eine Gestaltung mit der Guy Fawkes Maske als Symbol des Widerstandes geprägt hat. (Abb. 4)

4 Grenzen der Partizipation: Ein geflutetes Bildergedächtnis

In einem Survey vom DJI (Deutsches Jugendinstitut) wird 2009 grundsätzlich eine hohe Bereitschaft zu politischer Partizipation von Jugendlichen (18-32-Jährige) festgehalten (Tab.1) (Begemann u.a. 2011).⁴

Tabelle 1: Schaubild/Statistik DJI

Tabelle 1: Politische Partizipation: Bereitschaften und Aktivitäten - Insgesamt und bei politisch Interessierten, 18- bis 32-Jährige (in %)

	Kommt in Frage		Bereits gemacht	
	Insgesamt	Sehr stark/stark politisch Interessierte	Insgesamt	Sehr stark/stark politisch Interessierte
Sich an Wahlen beteiligen	93	98	88	95
Beteiligung an einer Unterschriftensammlung	88	92	77	84
Teilnahme an einer genehmigten Demonstration	65	76	44	58
Sich in Versammlungen an öffentlichen Diskussionen beteiligen	54	75	35	55
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottieren oder kaufen	54	68	41	55
Sich an einer Online-Protestaktion beteiligen	50	62	25	35
Mitarbeit in einer Bürgerinitiative	39	51	6	9
In einer Partei aktiv mitarbeiten	22	40	4	11
Teilnahme an einer nicht genehmigten Demonstration	19	26	7	10

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet); 18- bis 32-jährige Befragte, N=10.900.

Frage: "Wenn Sie politisch in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Einfluss nehmen, Ihren Standpunkt zur Geltung bringen wollen: Welche der Möglichkeiten käme für Sie in Frage und welche nicht?" Für alle genannten Bereitschaften erfolgte dann die Nachfrage: "Welche der genannten Möglichkeiten, haben Sie schon einmal gemacht bzw. waren Sie schon einmal beteiligt?". Dargestellt sind die Anteile von "Kommt in Frage" und "Bereits gemacht" an allen Befragten.

Spalte "Insgesamt": bezieht sich auf alle Befragte.

Spalte "Sehr stark/stark politisch Interessierte": bezieht sich nur auf diejenigen Befragten, die ein sehr starkes oder starkes politisches Interesse äußern.

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (<http://www.dji.de/index.php?id=1514#1>, 11.2.2014)

Allerdings fällt bei den Items der Datenerhebung auf, dass eine bildnerische – ungefragte – Partizipation als Potenzial gesellschaftlichen Engagements unausgeschöpft bleibt. Ebenso werden Buttons, T-Shirts, Basecaps o.Ä. nicht berücksichtigt, mit denen ihre Träger ihre Solidarität in der Straßenöffent-

4 Bei der Nutzung des Internets ist der sog. ‚digital divide‘ wie zwischen On- und Offlinern noch vorhanden, sodass die Teilhabe gerade bei der E-Partizipation infrastrukturell noch Ungleichheiten in sich birgt und nur eine bestimmte Klientel bei Untersuchungen einbezieht (Alter, DSL-Infrastruktur, etc.).

lichkeit zum Ausdruck bringen können (Abb. 4).⁵ Eine weitere Problematik entsteht bei einer gestalterischen Partizipation in der Bildpraxis, sie ist quasi eine Partizipation zweiter Ordnung. „Nomadische Bilder“ (Grünwald 2013) entwickeln ein kaum zu kontrollierendes Eigenleben, die immer weitere Bilder erzeugen. Ähnlich nomadisch verhält es sich mit dem eingangs aufgezeigten Paste-up von Snowden, das von dem Obama-Original abgeleitet wurde und neben vielen Adaptionen anderer Politiker_innen mittlerweile auch den österreichischen Präsidentschaftswahlkampf 2016 modisch erreicht hat (Abb. 5). Alexander van der Bellen soll sozusagen als ‚österreichischer Obama‘, daher ‚Öbama‘, für Hoffnung stehen und zwar gegen eine ‚blaue‘ Präsidentschaft. In Kontrastierung zu seinem Gegenkandidaten Norbert Hofer wird van der Bellen ästhetisch nicht nur zum ikonischen Gehalt Obamas referenziert, sondern auch nobilitiert.

Abbildung 4: Ein Student der Universität Siegen



Abbildung 5: Hoodie mit Öbama-Print



Quelle Abbildung 4: Foto: Anna Maria Loffredo

Quelle Abbildung 5: <https://renaultolivier.wordpress.com/2016/12/04/osterreich-sieg-von-van-der-bellen-sieg-des-systems/> [Zugriff: 18.04.2019].

Das Paste-Up von Fairey entwickelt sich also von der Hoffnung, die von einem afroamerikanischen Präsidenten ausgeht, über eine Forderung nach Asyl für Snowden hin zum Vergleich von van der Bellen und Obama. Inwiefern sich subversive Motive gleichsam von kapitalistischen Verwertungsinteressen instrumentalisieren lassen und als eine Art ‚radical chic‘ gelesen werden können, verbleibt bei den jeweiligen Betrachter_innen in der Beantwortung. Denn eine massenhafte Verbreitung über unterschiedliche Kanäle, um

5 Bei dem T-Shirt-Motiv eines Studenten der Universität Siegen handelt es sich eben nicht um ein autorisiertes Motiv von Faireys Modelabel, sodass hier bereits die Verflüchtigung von Sinnzuschreibung zu verzeichnen ist.

neben dem Web 2.0 ebenso die Straßenöffentlichkeit zu fluten, ist Teil der ästhetisch-subversiven Vorgehensweise.

Ein ‚image macro‘ ist ein mit Untertiteln versehenes Bild, meist eine Fotograffie, zu dem ein Text, charakteristischerweise in großen weißen Lettern, das Bildmotiv humorvoll, provokant oder parodierend konterkariert bzw. neu kontextualisiert. Der Kunstdidaktiker Torsten Meyer (2013: 378) spricht, u.a. auch bei medientheoretischen Überlegungen Henry Jenkins‘ (2014) zu finden, von ‚remixen‘ bzw. ‚copy-pasten‘. Die crossmediale Dimension des fachdidaktischen Ansatzes der ‚Bildkompetenz‘ deckt sich in dem Anliegen, das Bildergedächtnis durch das Aufgreifen, Verwerfen, Fortpflanzen, Fragmentieren, Kombinieren usw. von historischen und gegenwärtigen Anteilen in Bildern zu pflegen, was an diesem Punkt jedoch überspannt und somit beliebig ‚geflutet‘ werden kann (Niehoff 2012: 120). Denn formal sind die Bilder, die v.a. im Netz auftauchen, immer gleich aufgebaut und ihre Strukturen etablieren sich, sei es für den künstlerischen oder für den politischen Ausdruck, so dass sie ästhetisch-visuell schnell verstanden werden können. Der partizipative, im strengen Sinne soziale Zug bei der breitenwirksamen Beteiligung im WorldWideWeb veranlasst den Kunsthistoriker und Kulturwissenschaftler Wolfgang Ullrich (2017: 57) dazu, einen ‚Bildersozialismus‘ darunter begrifflich zu verstehen, der sowohl die quantitative Verdichtung in der Bilderrezeption und -produktion als auch das verbindende kommunikative Moment des Online-,Sharings‘ umfasst. Nahezu alle Personen können sich heutzutage mit einer entsprechenden Hardware wie einem Smartphone ausgestattet über userfreundliche Apps in eine Bilderproduktion, -verteilung und -streuung einbringen. Eine formale Aufschlüsselung eines Originalmotivs, seine Kontextualisierung und partielle Fortführung bzw. Modifikation ist im kunstwissenschaftlichen Diskurs von der sog. ‚Pathosformel‘ nach dem Kunsthistoriker und Kulturwissenschaftler Aby Warburg als Wissensbestand etabliert worden, worauf sich ebenfalls Ullrich (2015: s.p.) bezieht, wenn er erfasste Gesten, Posen, Bild-Text-Codierungen usw. aus Memes für die gegenwärtige Social Media-Praxis sachlogisch exemplifiziert. Die unkontrollierte Verbreitung ist dazu imstande strukturelle, nicht immer aber inhaltliche Affinitäten gleichermaßen zu verfestigen (Grünwald 2013: 22). An der Art der Nachahmung und kreativen Transformation durch die Internetnutzenden wird das Zusammenspiel im Remix-Prinzip ersichtlich, welcher Grad von Parodie, Witz, soziokulturellem Statement, Imitation, Hommage u.a.m. damit kommuniziert wird.

5 Globale politische Willensbildung am Beispiel Linzer Kunststudierender

Die geflutete Bildpraxis im Netz wurde von der Studierenden Silvia Wimmer (2018) in ihrer fachdidaktischen Diplomarbeit an der Kunstuniversität Linz untersucht, wofür ihr der Würdigungspreis 2017 vom österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft verliehen wurde. Es geht um die Frage, welche ästhetischen Instrumente von Jugendlichen für die eigene politische Meinung im Internet wahrgenommen und ggf. selbst ästhetisch weiterverarbeitet werden. Das ästhetische Vorgehen, Bilder zu verbreiten und diese verändert weiter zu streuen, kann sich an Memes verfolgen lassen. Hierbei handelt es sich um virale Bilderzeugnisse mit einer spezifischen wiedererkennbaren formalen Struktur, bei der die Wissenden an der sog. Participatory Culture nach Henry Jenkins (2014) teilhaben. Ihre Funktion liegt in kreativen Bild-Text-Kombinationen, die Meinungen, Aussagen wie auch politische Statements auf humorvolle und teils satirisch-bissige Art und Weise präsentieren. Während des österreichischen Wahlkampfes sind nahezu minütlich neue Memes auf Facebook erschienen, um das Wahlergebnis, die Wiederholung und die Argumentation der Politiker mit Humor zu nehmen oder eine kritisch-parodistische Distanz i.S. einer Reflexion Zweiter Ordnung zu vollziehen (Abb. 6).

Abbildung 6: Strache-Meme zum angefochtenen Wahlergebnis 2016



Quelle: <https://kurier.at/politik/inland/social-media-reaktionen-zur-wahlwiederholung-der-bundespraesidentenstichwahl/207.378.950> [Zugriff: 18.04.2019]

Diese bildnerische Aktivität ist auf lokaler Ebene in Oberösterreich von Studierenden der Linzer Kunstuniversität genutzt worden, als es um die Zusammenlegung ihrer Studienrichtungen Werken und Textiles Gestalten ging. Sie nutzten ihre jugendkulturellen Wurzeln für ein hochschulpolitisches Engagement und ließen Postkarten mit bekannten Memes drucken, die sie mit den spezifischen Umständen vor Ort kombinierten (Abb. 7-9). Sie überführten eine digitale Praxis in eine analoge. Täglich erhielt das Rektorat eine Postkarte zugestellt, womit die Studierenden einen legalen Weg des Widerstandes gewählt haben. Diese ästhetische Vorgehensweise der politischen Willensbildung ist historisch u.a. auf die Verbreitung von Flugblättern wie zu Luthers Zeiten zurückzuführen (Loffredo 2014: 30). Die Studierenden haben für die eigene Initiative auf etablierte Bildinhalte von Memes zurückgegriffen, wie sie wiederkehrend auf Meme-Plattformen wie ‚9gag‘, Datenbanken und sog. Meme-Hubs aufscheinen, und sie sprachlich mit den lokalen Interessen versehen. Dies hat den Vorteil, dass die Bild-Text-Kombinationen einerseits eine vertraute Nachahmung aufgreifen, andererseits eine situationsspezifische Kontextualisierung kreativ erzeugen. Das Bildmaterial aus unter Jugendlichen z.B. bekannten Filmen zusammen mit dem regionalen Dialekt verleiht ihrer Proklamation formal-inhaltliches Geschick und generiert Identifikations- und Aufmerksamkeitspotenzial in der Codierung des Mediums. Beispielsweise dient ein Filmstill aus ‚Toy Story 2‘ aus dem Jahr 1999 für eine satirische Vision der Linzer Studienverhältnisse (Abb. 7). In der Originalszene der Pixaranimation beruhigt Actionfigur ‚Buzz Lightyear‘ den Hauptprotagonisten ‚Woody‘, mit einem imaginären Wunschbild: „Don’t worry, Woody. In just a few hours you’ll be sitting around a campfire with Andy making delicious hot schmoes!“ Andy ist der Junge, dessen Lieblingspuppe Woody bislang war, bis Buzz in Erscheinung trat. Die prognostisch in die Weite und somit Zukunft weisende Geste von Buzz dient seit 2007 als Meme-Vorlage, das als „X, X EVERYWHERE“ zunächst bekannt war. Die pikante Wendung besteht darin, dass anfangs nur ein Wort für die jeweilige Aussageintention in der Internetgemeinde ausgetauscht wurde und das image macro rasch unter „DICKS EVERYWHERE“ bekannt wurde. Die Linzer Bild-Text-Kombination beschreibt einen befürchteten Trend und entfaltet seine Widerständigkeit umso mehr in dem Doppelsinn, um den nur die Eingeweihten wissen.

Die „Fuck me, right?“-Postkarte rekurriert auf den Film „Superbad“ aus dem Jahr 2007, der analog zu den Linzer Studierenden von Verlierertypen handelt (Abb. 8). Der US-amerikanische Schauspieler und Comedian Jonah Hill steht in der Originalszene bei einer Hausparty vor dem Badezimmer, um sich Menstruationsblut von den Händen zu waschen. Der Peinlichkeit nicht genug, trifft er auf eine wartende junge Frau vor dem Raum, der er die rhetorische Frage stellt, ob dies die Schlange zum Bad sei. Während sie genervt antwortet, wonach es denn ausschaue, antwortet er: „Fuck me, right?“ In der

Linzer Version wurde der obere Textteil des Originalmemes mit einem ortsüblichen Dialekt ausgetauscht, dass man doch nur eine gute Ausbildung haben wolle. Der untere Teil im Englischen wurde beibehalten, gerade weil der vulgäre Sprachduktus einer Internetgeneration normierte Regeln der Kommunikation aufzubrechen sucht. Dieser konterkariert im flätigen Modus den einfältigen Wunsch der jungen Erwachsenen.

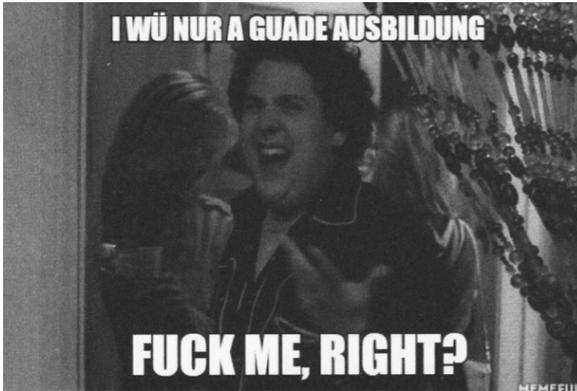
2008 erschien zum ersten Mal ein Meme zu dem Original des DC-Comics „World’s Finest #153“ von 1965. Die Auseinandersetzung zwischen Batman und seinem Gefährten Robin ist als Vorlagenreferenz unter „My parents are dead/Batman slapping Robin“ bekannt. Batman ist erzürnt, weil er den Tod seiner Eltern Superman zuschreibt und Robin seine Rachegeleüste infrage stellt. Daraus hat sich die Parodie entwickelt, dass Robin Batman eigentlich nur fragen will, was er denn zu Weihnachten von seinen Eltern bekommen habe, der ihm mit einer Ohrfeige den Satz abschneidet. Für die Linzer Studiensituation wurde in der Postkarte der Wunsch geäußert, die bisherigen zwei Studienrichtungen Textil und Werken studieren zu wollen. Doch bevor die Ich-Aussage beendet werden kann, entgegnet Batman, der Stärkere, dass man „a Watschn“ haben könne. Zum einen wird die Bildgeste des Schlagens mit dem Wort gedoppelt und verstärkt. Zum anderen weiß man um das Original, womit die Fächer quasi tot sind, und noch nicht einmal mehr in Batman eine solidarische Figur vorhanden ist.

Abbildung 7: Gestaltete Meme-Postkarten der Lehramtsstudierenden der Kunstuniversität Linz



Quelle: eigene Scans

Abbildung 8: Gestaltete Meme-Postkarten der Lehramtsstudierenden der Kunstuniversität Linz



Quelle: eigene Scans

Abbildung 9: Gestaltete Meme-Postkarten der Lehramtsstudierenden der Kunstuniversität Linz



Quelle: eigene Scans

Ein Blick auf die visuellen Statements der Jugendlichen zur „glocalen“ politischen Situation wäre gewinnbringend für die Jugendkulturforschung in Österreich, weil ihre Online- und Street-Attitude – wie dieser Beitrag zeigt – von Partizipation i.S. demokratischer *Mitgestaltung* geprägt ist! Die Bedeutung von ästhetisch-bildnerischen Forschungsperspektiven wurde von einem zentralen Wahlkampfmotiv mit ikonischem Wert ausgehend diskursanalytisch exemplarisch aufgeschlüsselt, um die mehrschichtigen Codierungen und

Partizipationsdimensionen von junglichem ästhetischen Handeln in verschiedenen künstlerisch-visuellen Medien der Off- und Online-Sphäre für die österreichische Jugendforschung hervorzuheben. Memes gehören mittlerweile zum Repertoire (jugend)kulturellen Ausdrucks. Es verlangt in ihrer Handhabung des eigenen Gestaltens und Deutens eine crossmediale Bildkompetenz, unterschiedliche Bildarten und Codierungen aus Bild und Text unterschieden zusammenführen zu können. Es ist langfristig notwendig, dass sich die Fachdidaktik Kunst einerseits für einen transdisziplinär orientierten Diskurs anderen Forschungszweigen gegenüber anbietet und andererseits die Wissensbestände aus der Kunstdidaktik in bestehenden Forschungsfeldern über Jugendliche berücksichtigt werden.

6 Literatur

- Baumann, Leonie (2013): Wege der Partizipation – Wege der Kunstvermittlung. In: Bering, K./Hölscher, S./Niehoff, R./Pauls, K. (Hrsg.): Visual Culture. Positionen im internationalen Vergleich. Oberhausen: Athena, S. 439-448.
- Begemann, Maik-Carsten/ Bröring, Manfred/ Gaiser, Wolfgang/ Gille, Martina/Sass, Erich (2011): Soziale und politische Partizipation von Jugendlichen. In: DJI Online, Jahrgang 08: Skepsis, Aufbruchstimmung oder alles wie gehabt? <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1109> [Zugr.: 27.07.2014].
- Drechsel, Sebastian/ Kittel, Sascha (2013): Urban Art. Die Stadt als Leinwand. In: Schulz, F./Seumel, I. (Hrsg.): U20 Kindheit Jugend Bildsprache. München: kopaed, S. 180-189.
- Fairey, Shepard (2008): Letter Barack Obama. <http://obeygiant.com/headlines/check-it-out> [Zugr.: 27.07.2014].
- Ferchhoff, Winfried (2013): Jugendkulturen und Ästhetik. In: Schulz, F./Seumel, I. (Hrsg.): U20 Kindheit Jugend Bildsprache. München: kopaed, S. 74-89.
- Jenkins, Henry (2014): Rethinking ‚Rethinking Convergence/Culture‘. In: Cultural Studies, 28 (2), S. 267-297.
- Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen (Fassung vom 08.12.2018). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Zugriff: 08.12.2018].
- Grünwald, Jan (2013): Bilder Medien Geheimnisse. Über die Vermehrung alltagskultureller Bilderzeugnisse. In: BDK-Mitteilungen, 4, S. 19-23.
- Hebestreit, Ray (2013): Partizipation in der Wissensgesellschaft. Funktion und Bedeutung diskursiver Teilnahmeverfahren. Wiesbaden: Springer.
- Kaase, Max (2000): Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In: Andersen, U./Woyke, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Springer, S. 473-478.
- Kultusministerkonferenz (2013): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung.html> [Zugr.: 27.07.2014]

- Loffredo, Anna Maria (2014): Kunstunterricht und Öffentlichkeit. Kunstunterricht und Öffentlichkeit. Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie. Oberhausen: Athena.
- Loffredo, Anna Maria (2015b): Shepard Fairey: Ungefragte Partizipation als Teil kunstpädagogischer Vermittlung. In: Bering, K./Hölscher, S./Pauls, K. (Hrsg.): *Globalität Transkulturalität Partizipationen. Kunstpädagogische Perspektiven*. Oberhausen: Athena, S. 151-163.
- Loffredo, Anna Maria (2015b): Ungefragte Partizipation in Schule vermitteln. Ein Urban Art-Beispiel aus der Kunstdidaktik. In: Asdonk, J./Hahn, S./Pauli, D./Zenke, C. T. (Hrsg.): *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 285-294.
- Loffredo, Anna Maria (2016): Mach' Dir ein Bild von einem Bild! - Zum Sampling in der Kunstdidaktik (Teil 1). In: *Impulse.Kunstdidaktik*, 20, S. 44-53.
- Loffredo, Anna Maria (2017a): Urban Art. In: Bering, K./Niehoff, R./Pauls, K. (Hrsg.), *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 430-432.
- Loffredo, Anna Maria (2017b): Graffiti. In: Bering, K./Niehoff, R./Pauls, K. (Hrsg.), *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 209-211.
- Loffredo, Anna Maria (2018): Codes der Urban Art. Das Geheimnis der Toynbee Tiles. In: K. Bering, K./Niehoff, R. (Hrsg.): *Urbanität. Problemfelder der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 109-120.
- Macha, Hildegard (2013): Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht – eine Einführung. In: Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Fahrenwald, C./Macha, H. (Hrsg.): *Organisation und Partizipation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-58.
- McCormick, Carlo/Schiller, Marc und Sara/Seno, Ethel (2010): *Trespass. Die Geschichte der Urbanen Kunst*. Köln: Taschen.
- Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Hedinger, J. M./Meyer, T. (Hrsg.): *What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader*. Berlin: Kadmos, S. 377-384.
- Niehoff, Rolf (2012): Dimensionen der Bildkompetenz(en) – aus kunstdidaktischer Perspektive. In: Hölscher, S./Niehoff, R./Pauls, K. (Hrsg.): *BildGeschichte. Facetten der Bildkompetenz*. Oberhausen: Athena, S. 109-121.
- Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2003): *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schjeldahl, Peter (2009): Hope and Glory. A Shepard Fairey Moment. In: *The New Yorker*, 23.02.2009, <http://www.newyorker.com/magazine/2009/02/23/hope-and-glory> [Zugr.: 18.04.2019].
- Ullrich, Wolfgang (2015): Inverse Pathosformeln. Über Internet-Memes. In: *Pop-Zeitschrift*, <http://www.pop-zeitschrift.de/2015/10/15/social-media-oktobervon-wolfgang-ullrich15-10-2015/> [Zugr.: 18.04.2019].
- Ullrich, Wolfgang (2017): Bildersozialismus. In: Loffredo, A. M. (Hrsg.): *Transit Kunst/Universität. Grenzgänge fachdidaktischer Diskurse*. München: kopaed, S. 57-65.
- Wimmer, Silvia (2018): Instrumente politischer Meinungsbildung aus fachdidaktischer Sicht. Jugendliche und ästhetische Internetphänomene (Teil 1). In: *Impulse.Kunstdidaktik*, 24, S. 38-52.

Wertorientierungen und Akzeptanz von Religion und religiöser Diversität bei Jugendlichen. Befunde einer empirischen Schulfallstudie

Doris Lindner

1 Debatten um Religion und Schule

Gegenwärtig lässt sich beobachten, dass Religion als gesellschaftliches Phänomen (erneut) im Fokus der Öffentlichkeit steht. Grundlegende Säkularisierungstendenzen, so die geläufige These, haben einen tiefgreifenden Wandel des Religiösen auch in Österreich eingeleitet. Dieser führte zu bedeutsamen Traditionsverlusten der christlichen Kirchen und zur Zunahme individualisierter Formen von Religiosität (Pickel/Sammet 2011: 11-23). In Zeiten der Individualisierung, Entdogmatisierung und Entkirchlichung des Glaubens wird religiöse Diversität „als zumeist ausgeblendete oder verdrängte Differenz [zum] Nadelöhr des Diversitätsdiskurses“ (Jäggle 2015: 82). Als „diskursiver Tatbestand“ (Matthes 1992: 129ff.) ist religiöse Differenz Ergebnis von Betrachtungsweisen, Deutungen und Zuschreibungen. Erst das Zuordnen von Handlungsweisen, Aussagen oder Gegenständen macht Menschen zu religiös Differenten. Da Religion notwendigerweise Differenz bedeutet, sind Wahrnehmung und Umgang mit religiöser Andersheit für Gesellschaften zentral. Es ist entscheidend, ob Andersartigkeit als eine Form der Rückständigkeit begriffen wird, die es beispielsweise für Schüler/innen im Bildungssystem durch Resozialisierungsprozesse zu überwinden gilt (vgl. Bukow/Llaryora 1988: 19-25), oder ob Diversität als spezifische Ressource begriffen wird, die in verschiedenen Kontexten zu fruchtbaren Komposita amalgamieren kann. Gerade Differenz im religiösen Bereich zieht die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sich. Dies kann derzeit eindrucksvoll am Beispiel des (konfliktuös wahrgenommenen) Islam in Differenz zum Christentum beobachtet werden. Vielerorts werden Kontroversen über den Bedeutungszuwachs von Religion(en) sowie zu Konkurrenzverhalten in Bezug auf Werte und Lebensformen geführt. Die Schule als „sozialer Mikrokosmos“ (Durkheim 1993: 108) vorhandener Multikulturalität und Multireligiosität ist davon nicht ausgenommen.

Wer viel in Schulen unterwegs ist, weiß daher um die zunehmend lauter werdenden Stimmen, die konzeptionelle Überlegungen in Richtung pluralitätssensibler, migrations- und religionsreflexiver Werteerziehung fordern. Dies setzt jedoch die Klärung einer gemeinsamen Wertebasis zwischen unterschiedlichen ethisch-moralischen, religiösen und weltanschaulichen Sichtweisen voraus. In diesem Zusammenhang wird große Hoffnung in schulische Bildung und das Bemühen um ‚Respekt, Akzeptanz und Anerkennung der Kulturen‘¹ als Bildungsziele etwa im Rahmen der ‚Toleranzerziehung‘ (siehe etwa Tiedemann 2018: 539-541) gesetzt. Zumeist aber geht es hierbei um die Möglichkeit, junge Menschen unterschiedlichster Herkünfte und Lebenssituationen zu einem gemeinsamen, normativen Diskurs einzuladen (vgl. Goergen 2015: 91-98), und diesen nicht den Religionen an den Schulen alleine zu überlassen. Die Position der Schule zu Religion ist zumeist doch recht deutlich. Sie reagiert auf religiöse Pluralität klassisch im Sinne einer strikten Trennung von Kirche und Staat.² Pointiert zusammengefasst heißt dies: Religiöses wird dem Raum des Privaten zugesprochen und dort auch toleriert, während religiöse Bildungsbedürfnisse und -interessen von Schüler/innen im Religionsunterricht ihren Platz finden (müssen), also punktuell und in einem organisierten Rahmen. Schule gibt sich in Bezug auf Religion besonders wertneutral, somit objektiv und religiös distanziert, was jedoch teils in krassem Widerspruch zur aktuellen schulischen Realität steht. Denn gerade die Kohorte der Schulkinder ist durch eine weitgehende religiöse Pluralisierung geprägt (vgl. Goujon/Jurasszovich/Potancokova 2017: o.S.). So gibt Martin Jäggle angesichts dieser Entwicklungen zu bedenken:

„Aus Sorge, junge Menschen könnten diskriminiert werden, oder aus persönlich-biographisch oder professionell bedingter Unsicherheit heraus meiden manche Lehrpersonen die Thematisierung von (religiöser) Differenz, andere sehen in der Integration von (religiöser) Differenz in die Schule sogar den Schulfrieden bedroht. Wird nicht in beiden Fällen eine Atmosphäre der Assimilierung verstärkt – im Sinne eines religiös wertfrei gedachten, religiöse Traditionen aber tatsächlich abwertenden Säkularismus?“ (Jäggle 2015: 82).

Wird lediglich aus Sicht der Schule und Lehrer/innen argumentiert, bleibt offen, wie Schüler/innen über Religion und religiöse Diversität (im öffentlichen Raum der Schule) denken. Die Studie, deren Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden, geht der grundlegenden Fragestellung nach dem Zusammenhang von Schule und religiöser Diversität nach. In den einzelnen

1 Siehe UNESCO-Erklärung zur Toleranz vom 16. November 1995: Die Erklärung von Prinzipien der Toleranz, online unter: <http://www.unesco.de/infothek/dokumente/unesco-erklarungen/erklarung-toleranz.html> [6.7.2018].

2 Zur detaillierten Analyse siehe Lindner, Doris/Lehmann, Karsten (im Erscheinen): „... wir fingen an, über Religion zu reden“ – Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. In: Oberlechner, Manfred/Gmainer-Pranzl, Franz/Koch, Anne (Hrsg.): Religion bildet. Diversität, Pluralität und Säkularität in der Wissensgesellschaft. Baden-Baden: Nomos-Verlag.

Kapiteln werden die Einstellungen und Haltungen von Schüler/innen vorgestellt, die sich aus den Analysen einer Schüler/innenbefragung ergaben (Kap. 1.3). In schriftlichen Erzählungen konnten Jugendliche zum einen konkrete Erlebnisse mit Religion und Religionen aus der Retrospektive nacherzählen, zum anderen prospektive Vorstellungen über eine ‚Traumschule‘ entwickeln und beschreiben, welche Rolle Religion(en) darin einnehmen sollen. Abschließende Beobachtungen resümieren das Dargestellte (Kap. 4). Zuvor werden jedoch einige Schlaglichter auf bisherige Erkenntnisse aus Studien zu Jugend und Religion geworfen.

2 Jugend und Religion. Erkenntnisse der Forschung

Während sich die empirische Forschung zur Lebenswelt von Jugendlichen seit den 1950er Jahren auch im deutschsprachigen Raum breit entwickelt hat, sind empirische Befunde zu Jugend und Religion „vor allem durch lange anhaltende Phasen der Vernachlässigung gekennzeichnet“ (Barz 2003: 25). In den letzten Jahrzehnten ist jedoch ein Anstieg empirischer Arbeiten (in der Religionspädagogik) zu verzeichnen (siehe z.B. Barz 1992 und 1993, Bucher 1995, Ziebertz u.a. 2003, Oertel 2004, Wippermann 2005, Gensicke 2006, Pohl-Patalong/Lüdtke 2016, Knauth/Vieregge 2018a und b, Schweitzer u.a. 2018). Zu den Klassikern religionssoziologischer Diagnosen zählen u.a. die Analysen von Thomas Luckmann (1991[1967]), Peter L. Berger (1980) und Franz-Xaver Kaufmann (1989).³ Gemäß ihren Untersuchungen stellen die Säkularisierungsprozesse den Auslöser für den Bedeutungsverlust von Religion dar, der vor allem das Christentum, die Kirche und ihren dogmatisch definierten Glauben betrifft, jedoch nicht die individuelle Religion. Religiöse Individualisierung und privatisierte Religiosität als „neue Sozialform[en] der Religion“ (Luckmann 1991[1967]: 127, 132), zumeist in Form patchworkartiger Ausgestaltungen, gelten besonders für Jugendliche und ihre Lebenswelten (vgl. hierzu u.a. Schweitzer 1998: 25-36). Für Luckmann (1991: 109) ist es naheliegend, dass Jugendliche, die in eine „individualisierte Gesellschaft“ hineingeboren werden, sich auch dementsprechend verhalten. Zusammenfassend ist bei Pickel (2011: 401) zu lesen:

„Die jungen Menschen sehen sich – auch aufgrund der Auflösung der (insbesondere traditionellen) Sozialmilieus – nicht mehr gezwungen, religiös oder gar religiös aktiv zu sein.

3 Neben soziologischen Ansätzen zum Verhältnis zwischen Jugend und Religion siehe auch u.a. die entwicklungspsychologischen und moralischen Ansätze von Fritz Oser (u.a. 1988), James W. Fowler (1991) und biographische Ansätze, die die eigene Lebensgeschichte als Ort von Religion begreifen (u.a. Schweitzer 1994) bzw. Religion und Religiosität als reflexive Form des Selbst thematisieren (z.B. Alheit 1986, Wohlrab-Sahr 1995).

Gleichzeitig sind sie so offen, auch anderen Formen des Religiösen ihr Interesse zuzuwenden.“

Bindungen an neue religiöse Bewegungen bleiben jedoch zeitlich begrenzt, was darauf schließen lässt, dass Heranwachsende in der Phase der Jugend vieles ausprobieren und wieder sein lassen (ebd.). Dies spricht „gegen eine breite Welle der Individualisierung der [...] Jugend im Sinne eines Ausweichens auf andere nichtorganisierte Formen der Religiosität“ und für ein Beschreiten herkömmlicher Pfade sozialisierter Religiosität (ebd.: 402). In den (regelmäßig durchgeführten) *Shell-Studien*⁴ wird bekräftigt, dass jene Jugendlichen, die an Gott glauben⁵ und die Kirche positiv beurteilen, auch jene sind, die vermehrt unter der sozialen Kontrolle ihrer Eltern stehen (vgl. Pickel 2011: 402). Tendenziell kann von einer abnehmenden religiösen Sozialisation in der Herkunftsfamilie und im Religionsunterricht an Schulen ausgegangen werden (vgl. u.a. Gümme 2009). Das trifft jedoch nicht uneingeschränkt auf alle Religionsgemeinschaften zu. Wird in Bezug auf das Christentum gar von einer „nachchristlichen Sozialisation“ (Nipkow 1993: 199) gesprochen, legen diese Studien nahe, dass die Religiosität der Jugendlichen mit (vor allem muslimischem) Migrationshintergrund gestiegen ist. Für eine relative Mehrheit ist die Bedeutung von Religion für das eigene Leben und in Bezug auf die Identitätsbildung jedoch nachrangig (Gründer/Scherr 2012: 64), wengleich religiöse Traditionen nicht eindeutig abgelehnt werden.⁶ Familie, Freunde und Freizeit zählen zu den zentralen Lebensbereichen der Jugend.

In der Studie *Wie ticken Jugendliche?* wird das Thema Religion und Jugend u.a. zum *Umgang mit religiöser Vielfalt* (vgl. Calmbach u.a. 2016: 359-376) abgefragt. Die Ergebnisse belegen, dass Jugendliche mit religiöser Vielfalt in ihrem Umfeld (außerhalb des Freundeskreises zumeist in der Schule) konfrontiert sind und diese grundsätzlich akzeptieren. Dies gilt im Besonderen auch für den individuellen Glauben, solange diesem nicht explizit widersprochen wird. Religiös begründete Gewalt wird von Jugendlichen aller Religionen und jenen, die keiner Religion angehören, stark abgelehnt, besonders von muslimischen Jugendlichen (ebd.: 371).

Die für das Bundesland Baden-Württemberg durchgeführte Repräsentativstudie *Jugend – Glaube – Religion* der Tübinger Religionspädagogen Reinhold Boschki und Friedrich Schweitzer mit mehr als 7.000 befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 16 und 24 Jahren

4 Religion wird in den Shell-Studien in unterschiedlichem Ausmaß, jedoch nicht kontinuierlich im Zusammenhang mit der Frage nach Wertorientierungen zur Sprache gebracht. Die Studien inkludieren Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren.

5 17. Studie (2015): 38 % der Jugendlichen mit christlicher Konfession, 76 % der muslimischen Jugendlichen

6 Zur kritischen Analyse des in der Studie verwendeten Religionsbegriffs siehe Thonak, Sylvia (2006): Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht. Münster u.a.: Lit.

bekräftigt die (starke) Individualität des Glaubens. Trotz des Glaubens (an einen Gott) – 41 Prozent sehen sich als gläubig – bezeichnen sich lediglich 22 Prozent als religiös. Die Haltung zur Kirche ist aufgrund des institutionellen Charakters der Religion höchst ambivalent. Dennoch findet es mehr als die Hälfte gut, dass es Kirchen gibt. Auch ein weiteres Ergebnis wird bekräftigt: der Gottesglaube muslimischer Jugendlicher ist stärker ausgeprägt als bei christlich sozialisierten. Auch eine grundsätzliche Offenheit gegenüber anderen Religionen und Kulturen ist gegeben (vgl. Schweitzer u.a. 2018).

Wenn Konflikte im Zusammenhang mit Religionen eine große Ablehnung erfahren, welche Wünsche und Vorstellungen zum Zusammenleben und -lernen (in der Schule) befürworten Jugendliche dann? Welche Einstellungen und Haltungen in Bezug auf Religion(en) können im Kontext Schule identifiziert werden, welche leitenden Grundsätze, Werte und Normen sind als grundlegende Denk- und Handlungsorientierungen wirksam? Dazu geben die Befunde der Schulfallstudie Auskunft.

3 Religion und religiöse Diversität. Befunde der Schulfallstudie

Die Schulfallstudie⁷ untersuchte im Rahmen einer explorativ-qualitativ angelegten Erhebung u.a. die Frage, wie ein angemessener Umgang mit religiöser Diversität in einer (säkular gedachten) Schule gelingen kann.⁸ Der Fokus der empirischen Untersuchung lag auf der Erhebung der Wahrnehmungen und Deutungen von religiöser Vielfalt⁹ durch unterschiedliche Akteur/innen und auf dem Umgang mit religiöser Diversität im Schulalltag. Dieser letztgenannte Punkt zielte auf die Erfassung möglicher Inklusions-, Exklusions- und Marginalisierungsmechanismen, um mit der (untersuchten) Schule ein programmatisches Handlungskonzept zur (religions-)diversitätssensiblen Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen in verschiedenen Arbeits- und Wirkungsbereichen zu konzipieren und die Implementierung und Umsetzung entsprechender Maßnahmen wissenschaftlich zu begleiten. Dieser Schritt wurde ansatzweise von der Schule in Eigenregie vollzogen.

7 Das Projekt „Vielfalt erforschen – Umgang mit religiöser Vielfalt im pädagogischen Alltag einer Schule“ wurde von der KPH Wien/Krems initiiert und in Kooperation mit der theologischen Fakultät der Universität Wien von 2014-2018 in einer NMS in Wien durchgeführt.

8 Zu den Ergebnissen siehe u.a. Lindner/Strutzenberger-Reiter 2018, Schelander/Lindner/Kromer 2018, Lindner/Lehmann, im Erscheinen.

9 Zu Methode und Methodologie empirischer Religionsforschung siehe z.B. Morgenthaler, Christoph (2013): Methodenintegrative empirische Religionsforschung. In: Weyel, Birgit/Gräßl, Wilhelm/Heimbrock, Hans Günter (Hrsg.): Praktische Theologie und empirische Religionsforschung (VWGTH, Band 39). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 7-11.

Ein zentrales Erkenntnisinteresse der Studie bestand also darin, zu untersuchen, welcher Zusammenhang zwischen den Einstellungen und Haltungen der Akteur/innen gegenüber Religion(en) und ihren Erfahrungen mit interreligiösen Begegnungen (in der Schule) im Schulalltag besteht. Die erhobenen Daten wurden mithilfe unterschiedlicher methodologischer Ansätze ausgewertet, interpretiert und trianguliert. Zum Einsatz kamen neben induktiv-kategorialen Ansätzen auf individueller Ebene (Analyse subjektiver Einstellungen, Haltungen, Wertorientierungen) rekonstruktive Verfahren zur Erfassung interaktionaler Phänomene (z.B. die Rekonstruktion von Handlungssequenzen im Unterricht und in der Pause), um letztlich Auswirkungen von Haltungen und Interaktionen auf systemischer Ebene und als Ausdruck von spezifischen Rahmenbedingungen des kontextuellen Settings der Schule erschließen zu können (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 155).

Was schreiben also Schüler/innen, wenn man sie zum Thema Religion und religiöse Vielfalt befragt?

In den Aufsätzen der Kinder und Jugendlichen (n=79) im Alter zwischen 11 und 15 Jahren ist eine große Bandbreite an Darstellungen, Skizzen und Kurzberichten zu verzeichnen. Was angesichts des Erzählimpulses (auch im Lichte der bisher dargestellten Ergebnisse) nicht überrascht, ist die geringe Anzahl jener Schüler/innen, die sich für eine Erlebniserzählung, also eine Geschichte, in der Religion(en) eine besondere Rolle für die Person einnehmen, entschieden haben. Weitere Differenzierungen nach Geschlecht und Religionszugehörigkeit spitzen diesen Befund zu. Von den 12 Schüler/innen, die diese Form der Textproduktion gewählt haben, sind es mehrheitlich muslimische Schülerinnen, die über negative bzw. konfliktuös wahrgenommene Erlebnisse im Zusammenhang mit ‚ihrer‘ Religion schreiben. Manches Mal geschieht dies auch aus der Betroffenenperspektive, wenn etwa die Religionszugehörigkeit zum Auslöser für Abwertungen, Beschimpfungen, Konflikte oder gar gewalttätige Auseinandersetzungen geworden ist:¹⁰

In der Pause hatten wir über den Islam geredet. Nach einer Weile kam eine Junge und hat sich über den Islam lustig gemacht. Er macht das immer, wenn wir irgendwo über den Islam reden. Er sagt zu uns, dass unsere Religion blöd ist, dass wir nicht Muslime sein sollen. Er hat gesagt, dass wir in der Hölle brennen werden, weil wir Moslems sind. (Schülerin, 11, muslimisch)

Wenig bedachte und unsensible Praktiken gehen dabei nicht nur von Schüler/innen aus, sondern können auch bei Lehrpersonen beobachtet werden:

Manche Lehrerinnen sagen, nur weil ich Kopftuch trage, dass ich keine Friseurin werden könnte. (Schülerin, 15, muslimisch)

Vor ein paar Monaten haben wir in der Kochstunde mit meiner Lehrerin, Klassenkameradinnen und Klassenkameraden über die Religion Islam geredet. Es ging darum, dass manche das Rindfleisch nicht essen wollten, weil es „Haram“ ist. Aber eigentlich war das

10 Die Textausschnitte wurden hinsichtlich Grammatik und Rechtschreibung redigiert.

Fleisch nicht Haram. Wir haben das Fleisch in einem türkischen Geschäft gekauft, aber manche glauben, dass das Fleisch Haram ist. Unsere Lehrerin hat gefragt, was Haram ist. Haram ist, also das Fleisch muss ein Mann schneiden, der gebetet hat und beim Schneiden muss man noch einen Gebetsruf sagen. Manche haben das Essen gegessen aber manche nicht. Unsere Lehrerin war grantig und hat uns gesagt, dass wir niemals mehr mit Fleisch kochen werden. Wir haben auch nie mehr mit Fleisch gekocht. (Schülerin, 13, muslimisch).

Es zeigt sich ein Spannungsverhältnis in Bezug auf die subjektive Bedeutung, die der Religion zugeschrieben wird – oder eben nicht. Muslimische Schüler/innen, so hat es den Anschein, schreiben ihrer Religion einen anderen Stellenwert in ihrem Leben zu, als nicht-muslimische, für die Religion möglicherweise nicht dieselbe Relevanz besitzt. Aus den Zitaten kann dies zwar lediglich implizit geschlossen werden, es lässt sich aber dennoch ein fehlendes Bewusstsein über eine persönliche Bedeutsamkeit von Religion ablesen. Religionen werden (im Unterricht und in Interaktionsgeschehen in der Pause zwischen Schüler/innen) nicht gleichrangig bedacht und bewertet. In der Schule ist es möglich, dass Schüler/innen aufgrund der Religionszugehörigkeit ‚anders‘ behandelt werden. Insgesamt kann aus den Texten der muslimischen Schüler/innen mit Religionsbezug geschlossen werden, dass sie wohl im Laufe ihrer (Schüler-)Biographie mit Differenz und Zugehörigkeit unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, zu denen auch negative Fremdzuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen zählen. Viele Facetten ihrer Person und Persönlichkeit („deep-level diversity“) werden der Religionszugehörigkeit untergeordnet. Die eingeführte Differenz ist ein sozial geteiltes Muster zwischen Schüler/innen (und Lehrer/innen), die mit Abwertung der religiösen Zugehörigkeit bzw. Diskriminierung verbunden ist.

„Im Diskurs um die ‚Religion der Anderen‘ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011) [werden] offenbar bereits diejenigen Unterschiede [produziert], die zum symbolischen Inventar werden, auf das die Schüler und Schülerinnen [...] zurückgreifen, um ihre Auseinandersetzungen interaktionslogisch auszugestalten“ (Geier 2014: 354).

Diesen Einblicken in Erlebnisse von Jugendlichen stehen eine Vielzahl von Texten gegenüber, die keine expliziten Bezüge zu Religion herstellen. In den Traumschulen-Texten stellen sich Schüler/innen individuelle, oft originelle Lösungen zur (architektonischen) Ausgestaltung einer erträumten Schule vor, die viele (Alltags- und Freizeit-)Aspekte der Schüler/innen berücksichtigen soll (vgl. Schelander/Lindner/Kromer 2018: 35-37). Religion ist (gemäß der Analyse dieser Texte) zwar für Schüler/innen in der Schule präsent und wahrnehmbar, wird jedoch nur selten als bedeutsame Vielfaltskategorie wahrgenommen (Lindner/Lehmann, im Erscheinen). Religion wird nicht in ihrer objektiven Gestalt als ein Konglomerat von Wahrheiten und Vorschriften gesehen, sondern zunehmend subjektiviert als Ausdruck individueller Einstellungen zu Religion und Religionen. Nicht mehr Geltungsansprüche werden thematisiert und verhandelt, sondern die Beziehungsfrage im Lichte gegenseitiger Anerkennung. Schüler/innen ist es ein Anliegen, Meinungen

und Wünsche in Bezug auf das (gesellschaftliche) Zusammenleben und schulische Lernen zu formulieren. Diese Kategorie erlaubt somit auch die meisten Rückschlüsse auf Einstellungen zu Religion und religiöser Vielfalt.

Einstellungen zu religiöser Vielfalt verlaufen zumeist zwischen den Polen Befürwortung und Ablehnung. Entlang dieser Linie wird einerseits Vielfalt als Bereicherung und Potential für das gesellschaftliche Zusammenleben bewertet, andererseits das Gegenteil befürchtet und vor Überfremdung gewarnt. Solche grundsätzlichen Haltungen gegenüber religiöser Diversität finden sich auch in den Traumschulen-Texten, jedoch mit einer deutlich positiven Konnotation zu (religiöser) Vielfalt, die auch kulturelle und sprachliche Diversität/Unterschiede berücksichtigt. In der Vorstellung zur Traumschule wird religiöse Vielfalt expliziert, z.B.:

Meine Traumschule stelle ich mir gemischt vor mit vielen verschiedenen Religionen. (Schülerin, 14, jüdisch).

Im Gegensatz dazu finden sich vereinzelt Positionen, die Vielfalt ablehnen oder Religion als Ursache für Konflikte wahrnehmen, z.B.:

Ich denke, es wäre besser, wenn auf der ganzen Welt es nur eine einzige Religion gibt, aber es ist leider nicht so. (Schülerin, 15, orthodox).

Es ist ein auffällender Befund der Schüler/innenbefragung, dass ‚Gewalt‘ in unterschiedlichen sprachlichen Nuancierungen, häufig entweder explizit oder implizit, im Zusammenhang mit Religion und religiöser Vielfalt zum Thema gemacht wird: etwa wenn Schüler/innen einen „freundlichen“, „netten“, „friedlichen“ Umgang und „Respekt“ (trotz unterschiedlicher) Religionsbekenntnisse fordern und „Vorurteile abbauen“ möchten, oder wenn die Beendigung von „Konflikten“, „Gewalttätigkeiten“ und „Kriegen“ im Namen von Religionen gefordert werden und der Wunsch formuliert wird, dass es (aufgrund von Religionen) keinen „Rassismus“, keine „Diskriminierung“ oder „Exklusion“ geben sollte.

Ein Mensch ist ein Mensch und das wars schon! Gewalt, Terrorismus, Mobbing gehört alles nicht in eine Schule! Meine Traumschule stelle ich mir gemischt vor mit vielen verschiedenen Religionen. Leben und leben lassen! (Schülerin, 14, jüdisch)

Häufig beobachten lässt sich zudem die Position, die Religion im Zusammenleben der Menschen keine lebensbestimmende Rolle zuschreibt oder sich wünscht, sie sollte keine zentrale Rolle spielen. Hierbei wird die persönliche Bedeutung von Religion für das eigene und das Leben anderer als gering erachtet, stattdessen die Bedeutsamkeit von Respekt und Freundschaft hervorgehoben:

Das wichtigste für mich ist, dass die Mitschüler gegenseitigen Respekt haben und die Religion nicht eine große Rolle spielt. (Schülerin, 14, alevitisch).

Dass ich alle unterschiedlichen Freunde habe, egal ob Muslim, Jude, oder römisch-katholische. Und wenn man mich wirklich fragen würde, mich interessiert es eigentlich nicht, was für eine Religion oder von wo diese Person kommt. So lange diese Person mich respektiert respektiere ich sie. Ich habe auch ein Motto „I don't care about your age, weight, religion, nationality, sexuality as long as you respect me I will respect you.“ (Schülerin, 11, römisch-katholisch)

Die Akzeptanz religiöser Vielfalt ist nicht nur grundsätzlich gegeben, Schüler/innen fordern explizit Respekt und Gleichheit für alle Religionen: keine Religion soll der anderen überlegen sein, keine Religion soll der anderen untergeordnet sein. Damit kann nicht mehr bloß von einer Duldung unter gewissen Vorbehalten gesprochen werden, die in symbolischer Anerkennung mündet. Die Religionszugehörigkeit tritt zugunsten einer auf Gleichheit und Respekt ausgerichteten Beziehung zurück. Schüler/innen setzen normative Referenzen auf Gleichheit, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit, möglicherweise aus Gründen sozialer Erwünschtheit, aus Beobachtungen von Diskriminierungen/eigener Diskriminierungserfahrungen oder aufgrund der Erfahrung, dass Religion im alltäglichen Umgang und in Freundschaftsbeziehungen keinen bedeutsamen Stellenwert innehat.

Von Relevanz ist unter den Gesichtspunkten Gleichheit und Gerechtigkeit, dass nicht mehr nur die individuelle, interaktionale Ebene angesprochen wird, sondern die Institution Schule, mithin also ein gesellschaftskritisches Plädoyer formuliert wird, das durchaus seinen Niederschlag in den organisationalen Strukturen finden soll. Schüler/innen entwickeln hierzu konkrete Vorstellungen, etwa wenn es darum geht, dass alle Religionen ‚ihre‘ Feste in der Schule feiern dürfen, religiöse Praktiken auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Religionen im Schulalltag ausgerichtet sein sollten oder es prinzipiell die Möglichkeit zum Dialog und zum Austausch über Religionen in der Schule geben sollte – auch abseits des Religionsunterrichts. Dieser wird zwar genannt und für das Lernen *über* Religionen (mit steigendem Alter) als eine Möglichkeit erachtet; für die Mehrheit der befragten Schüler/innen spielt dieser jedoch keine bedeutsame Rolle. Was heißen soll: Religion wird durchaus ein Platz in der Schule zugesprochen, jedoch nicht unbedingt und lediglich im Religionsunterricht. Schüler/innen präferieren, anders als die befragten Lehrer/innen dieser Schule, nicht das Konzept einer strikten Trennung zwischen Kirche und Staat, sondern plädieren für die Ausgestaltung von schulischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, die einer Annäherung der Religionen (sowie Kulturen, Ethnien und Sprachen) förderlich sind.

4 Umgang mit religiöser Diversität – Impulse der Jugend

Die Ergebnisse der Schüler/innenbefragung sind aus vielerlei Gründen interessant. Zunächst einmal kann gesagt werden, dass Religion in der untersuchten Schule, also in einem Umfeld, in dem religiöse Semantiken und Praktiken (einzelner, eigener und fremder) Religionen unvertraut und die religiöse Kommunikation weitgehend fehlt, von Schüler/innen wahrgenommen wird. Religion ist nicht gänzlich ‚unsichtbar‘, reduziert sich aber auf Symboliken und äußere Sichtbarkeiten. Zum anderen scheint das Reden über Religion und Religionen auch außerhalb des Fachunterrichts (und abseits der Initiation durch Lehrperson oder Curriculum) möglich. Schule lässt hierbei jedoch verschiedene Wege der Kommunikation über Religion(en) offen. Diese werden von Schüler/innen auch in ihrer Ambivalenz und Mehrdeutigkeit wahrgenommen. Schule ist zum einen Erfahrungsraum erlebter Diskriminierung und Abwertung einzelner Religionen zumeist auf der Hinterbühne schulischen Geschehens, wo das Sprechen über Religion(en) keiner verbindlichen und geregelten Norm unterliegt und wo Ungleichheitssemantiken und -praktiken ungehindert ihre Wirkung entfalten können. Zum anderen wird Schule als Ermöglichungsraum einer auf Gleichheit und Respekt ruhenden Gegenseitigkeit bedacht, die Diskriminierung, Rassismus, Exklusion, Mobbing etc. ablehnt – und zwar von vielen Schüler/innen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften und jenen ohne Bekenntnis. Zumindest im Wunschdenken über eine phantasierte Traumschule setzen Jugendliche keine Differenzen, sondern Referenzen auf Gerechtigkeit und (Chancen-)Gleichheit. Damit zeigen sie eindrucksvoll auf, welche Haltung für den gemeinsamen Dialog notwendig ist. Dass es dazu konkreter Unterstützungsangebote seitens der Schule bedarf, die sich nicht hinreichend in punktuellen Einzelmaßnahmen erschöpfen, sollte selbstverständlich sein.

Was die lebensweltliche Relevanz der Religion anbelangt, reiht sich auch diese Studie nahtlos in die vorher skizzierten. Für eine Minderheit ist Religion integrierter Teil der Lebenswelt, für eine Mehrheit jedoch keine bedeutende Vielfaltskategorie. Die grundsätzliche Haltung von Akzeptanz und Respekt gegenüber einer, wie auch immer gearteten, jedoch als selbstverständlich erachteten Vielfalt ist für Jugendliche hingegen bedeutsam. Ihr Ziel ist Gleichheit, damit kämpfen sie auch gegen Diskriminierung. Sie plädieren für eine gesamtgesellschaftliche Lösung, für die Schule einen Beitrag leisten kann – nämlich sich nicht in Kämpfen um Diversität zu verlieren, sondern Gleichheit anzustreben. Denn wer Gleichheit als Ziel sieht, hört auf, Vorteile in Differenzen zu suchen.

Für den Umgang mit Verschiedenheit, gleich welcher Art, sind gegenseitige Akzeptanz, Respekt und Dialog für die Mehrheit der befragten Schüler/innen demnach Grundvoraussetzung. Schule wird von Jugendlichen als

Ort gedacht, wo niemand ausgeschlossen wird, wo funktionale, auf Bildung und Erziehung ausgerichtete Zielvorstellungen des Schulpersonals mit den subjektiven Bedürfnissen und individuellen Biographien von Schüler/innen in Einklang gedacht werden können. Schulen sind dennoch sowohl Orte der Verortung und Begegnung, Orte des Lebens und Lernens als auch Orte der Diskriminierung, der Distanzierung und des Ausschlusses von Menschen aus einer sozialen Ordnung – ein Antagonismus und eine versteckte Wahrheit, die für Schule konstitutiv scheint. Die von Edelmann beschriebene ‚Dialektik der Differenz‘ (2009), Differenzblindheit einerseits, die zur Verschleierung bestehender Machtverhältnisse und ihrer Reproduktion beitragen kann (vgl. Mecheril/Plösser 2011), und Differenzfixiertheit andererseits, die sich in Verschiedenheit verliert, zählen zu den Antinomien pädagogischen Handelns, die unauflöslich sind und diversitätssensibles Handeln erforderlich machen.

Schule ist folglich ein öffentlicher aber auch intimer Ort, der in vielerlei Hinsicht von kulturellen, sozialen und historischen Komponenten, aber auch politischen und ideologischen Konzepten geprägt ist, die ihrerseits wiederum ihren Niederschlag in menschlichen Beziehungen und konkretem Handeln finden. Die letztlich entscheidende Frage ist: Wie geht Schule mit (religiöser) Vielfalt um? Stellt sie das Gemeinsame in den Vordergrund und blendet Differenzen aus, oder betont sie Differenzen und verliert sich in Kämpfen der Diversität, mit der Folge, dass Gemeinsamkeiten übersehen werden? In Zeiten ‚religiöser Irritation‘ wird die integrative Leistung der Schule, die Funktion der Transmission bedeutsamer Werte und Normen, die auch der Religion zugeschrieben wird (vgl. Luhmann 1982[1977]), gerne hervorgehoben. Als „Differenzierungsraum [...], in dem die Dinge aufgrund ihrer Verschiedenheit, Nicht-Gleichheit und Beweglichkeit miteinander verbunden sind und in dem auf diese Weise Konsistenzen erzeugt werden“ (Hagedorn 2014: 21), ist Schule mehr denn je gefragt, Antworten auf die Heterogenität der darin arbeitenden und lernenden Personen zu finden und diese nicht auszublenden, um in einer vermeintlichen Homogenität arbeitsfähig zu bleiben. Denn dadurch würde sie letztlich auch ungewollt diskriminierend wirken (vgl. Gomolla/Radtke 2009[2002]).

5 Literatur

- Alheit, Peter (1986): Religion, Kirche und Lebenslauf. Überlegungen zur „Biographisierung des Religiösen“. In: *Theologia practica* 21, S. 130-143.
- Barz, Heiner (1992/93): *Jugend und Religion*. 3 Bde. Opladen: Leske + Budrich.
- Barz, Heiner (2003): *Jugend und Religion. Bemerkungen zum religionssoziologischen Forschungsstand*. In: Scheunpflug, Anette/Tremel, Alfred K. (Hrsg.): *In Gottes*

- Namen: Religion. Edition ethik kontrovers 11 (=Jahrespublikation der Zeitschrift Ethik & Unterricht), S. 25-30.
- Berger, Peter L. (1980): Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bucher, Anton A. (1995): Jugend und Religion. Empirische Skizzen auf der Basis einer Befragung von 2700 Jugendlichen, in: ÖRF 5, S. 45-52.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Calmbach, Marc u.a. (2016): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Durkheim, Emile (1993): Education et sociologie. Paris: Quadrige-PUF. (Originalwerk veröffentlicht 1902)
- Edelmann, Doris (2009): Konzepte kultureller Differenz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – unter besonderer Berücksichtigung der Situation der Schweiz. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): Konzepte kultureller Differenz. Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation, Bd. 22. Münster: Waxmann, S. 212-136.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-UTB Verlag.
- Fowler, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Kaiser.
- Geier, Thomas (2014): Religiöse Orientierung als Ressource kultureller Identität? Zu Aushandlungsprozessen migrantischer Jugendlicher im Identitätsdiskurs der Migrationsgesellschaft. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 349-364.
- Gensicke, Thomas (2006): Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 203-239.
- Goergen, Klaus (2015): Ethik für alle? Plädoyer für ein Pflichtfach Philosophie/Ethik. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2015, S. 91-98.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, 3. Aufl.
- Goujon, Anne/Jurassovich, Sandra/Potancokova, Michaela (2017): Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046. Veröffentlichungen des Österreichischen Integrationsfonds, Wien. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht_Demographie_und_Religion.pdf [Zugriff: 1.5.2018].
- Gründer, René/Scherr, Albert: Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/2012, H.1, S. 64-79.
- Gümme, Bernhard (2009): Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hagedorn, Jörg (2014): Jugend, Schule und Identität. Eine Einführung in das Themenfeld. In: Ders. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-26.

- Jäggle, Martin (2015): (Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität, In: Schluß, Henning u.a. (Hrsg.): Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: V&R, S. 70-86.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1989): Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Tübingen: Mohr.
- Knauth, Thorsten (2011): Dialog an der Basis. Eine Analyse dialogorientierter Interaktion im Religionsunterricht. In: Dalferth, Ingolf U./Schulz, Heiko (Hrsg.): Religion und Konflikt. Grundlagen und Fallanalysen. Göttingen: V&R, S. 257-288.
- Knauth, Thorsten/Vieregge, Dörthe (2018a): Religious Education and Dialogue in Contextual Perspective. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg, In: Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold (Hrsg.): Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes, Münster/New York: Waxmann, S. 105-116.
- Knauth, Thorsten/Vieregge, Dörthe (2018b): Religious, Diversity and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Hamburg and Duisburg. In: Iprgrave, Julia/Knauth, Thorsten/Körs, Anna u.a. (Hrsg.): Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education, Münster/New York: Waxmann, S. 183-229.
- Lindner, Doris/Lehmann, Karsten (im Erscheinen): „... wir fingen an, über Religion zu reden“ – Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. In: Oberlechner, Manfred/Gmainer-Pranzl, Franz/Koch, Anne (Hrsg.): Religion bildet. Diversität, Pluralität und Säkularität in der Wissensgesellschaft. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Lindner, Doris/Strutzenberger-Reiter, Edda (2018): Religiöse Diversität in der Schule. Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive von Lehrer_innen. In: Lehner-Hartmann u.a. (Hrsg.): Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge. Göttingen. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 15. Göttingen: V&R, S. 305-324.
- Luckmann, Thomas (1991[1967]): Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1982[1977]): Funktion der Religion. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Matthes, Joachim (1992): Auf der Suche nach dem „Religiösen“. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: Sociologica Internationalis 30/1992, H. 2, S. 129-142.
- Mecheril, Paul/Plösser, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Spannring, Reingard/Arens, Susanne/Mecheril, Paul (Hrsg.): bildung – macht – unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck: University press, S. 59-79.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungsprozessen der Gegenwart. In: Allenbach, Birgit u.a. (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 35-66.
- Nipkow, Karl Ernst (1993): Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen. In: Hilger, Georg/Reilly, George (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München: Kösel, S. 183-223.
- Oertel, Holger (2004): „Gesucht wird: Gott?“ Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne. Gütersloh: Kaiser.

- Oser, Fritz (1988): *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Gütersloh: Kaiser.
- Pohl-Patalong, Uta/Lüdtke, Antonia (2016): *Religiöse Pluralität im konfessionellen Religionsunterricht. Empirische Wahrnehmungen der ReVikoR-Studie in Schleswig-Holstein*. *Praktische Theologie* 51, 3, S. 166-177.
- Pickel, Gert (2011): *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pickel, Gert/Sammet, Kornelia (2011): *Einleitung – Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*. In: Dies. (Hrsg.): *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-23.
- Schelander, Robert/Lindner, Doris/Kromer, Ingrid (2018): *Wie SchülerInnen einer Wiener NMS über religiöse Vielfalt denken*. In: *ÖRF* 26, 1, S. 32-39.
- Schweitzer, Friedrich (1994): *Lebensgeschichte als Thema von Religionspädagogik und Praktischer Theologie*. In: *Praktische Theologie* 83, 9, S. 402-414.
- Schweitzer, Friedrich (1998): *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*. Gütersloh: Gütersloher, 2. Aufl.
- Schweitzer, Friedrich u.a. (2018): *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Bd. 13*, Münster/New York: Waxmann.
- Tiedemann, Markus (2018): *Toleranzerziehung*. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wippermann, Carsten (2005): *Milieuhandbuch: Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005*. München: MDG.
- Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (1995): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich/Prokopf, Andreas (2003): *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Gütersloh: Kaiser.

Spezifische Lebenssituationen von Jugendlichen

Translokale Perspektiven auf Jugend zwischen Ausgrenzung, Stigmatisierung und Rauman eignung

Sonja Preissing

1 Einführung

Jugendliche französischer Vorstädte¹ sind in den letzten Jahren zunehmend in der medialen und politischen Öffentlichkeit in den Fokus gerückt (vgl. exemplarisch Castel 2009, Kokoreff/Lapeyronnie 2013). So wie in Frankreich die *jeunes des cités* oder die *jeunes des banlieues*, d.h. die Jugendlichen der Vorstädte mit räumlichen Ausgrenzungsprozessen konfrontiert und in medial-politischer Öffentlichkeit stigmatisiert werden (vgl. kritisch hierzu Avenel 2009), dominieren auch in Deutschland die öffentlichen Debatten zunehmend stigmatisierende Diskurse über die ‚sozialen Brennpunkte‘ und eine ‚Parallelgesellschaft‘ sowie über die Jugendlichen als ‚Asi‘ oder als ‚Ghetto-Kids‘ (vgl. kritisch hierzu Ottersbach 2004). Ebenso hat Hill (2015) für Österreich herausgearbeitet, inwiefern Ausgrenzungsprozesse und Stigmatisierungen Jugendlicher im marginalisierten Stadtquartier den öffentlichen Diskurs bestimmen (vgl. auch Yildiz/Hill 2011).

In meiner Dissertationsstudie setzte ich mich mit der gesellschaftlichen Konstruktion der Jugend am Rand der Stadt in Deutschland und Frankreich auseinander (vgl. Preissing 2019). Darin näherte ich mich mit einem translokal angelegten Forschungsdesign dem Feld der Jugend exemplarisch an den Rändern europäischer Großstädte in Köln und Lyon.² Ausgangspunkt meiner eineinhalbjährigen ethnographischen Forschung von 2012 bis 2013 bildete der Stadtteil Porz-Finkenber g in Köln und vergleichend hierzu forschte ich in den beiden Vorstädten Vaulx-en-Velin und Bron, die im östlichen Teil des

1 Teile der Einführung wurden bereits in Preissing (2019: 1-11) veröffentlicht.

2 In Anlehnung an Berking (2006) verstehe ich das Lokale und Globale als zwei Sphären, die sich wechselseitig aufeinander beziehen und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können (vgl. ebd.: 13f.). Mit der Produktion des Lokalen wird gleichzeitig das Globale produziert. Das Lokale fließt in globale Diskurse ein. Translokalität verstehe ich als globale, translokale Verflechtung der Räume und Orte, die über das Lokale hinausreicht und mit globalen Bildern und Diskursen verknüpft ist. Auch die Praktiken der Akteurinnen und Akteure sind translokal eingebunden (vgl. Massey 2006: 29, vgl. auch Preissing 2019: 72ff.)

Grand Lyon liegen³. Damit verfolgte ich das Ziel, die gesellschaftliche Konstruktion der Jugend am Rande der Stadt in einer vergleichenden und transnationalen Perspektive zu analysieren (Robinson 2011).⁴ Die ausgewählten Stadtteile stehen exemplarisch für marginalisierte Stadtgebiete in spätmodernen Städten, die durch die randständige Position sowie durch die Hochhausstruktur charakterisiert sind und in der Öffentlichkeit oftmals als ‚Problemstadtteile‘ wahrgenommen werden. Obgleich hinsichtlich der historischen und politischen Hintergründe zwischen Frankreich und Deutschland zahlreiche Unterschiede bestehen, kristallisiert sich in beiden Ländern das gesellschaftliche Phänomen der Jugend am Rand der Stadt heraus. Das Feld Jugend erforschte ich über einen multilokalen Zugang, der die Forschung an verschiedenen Orten voraussetzt und der ermöglicht, die Analysen von unterschiedlichen Orten aus zu betrachten und kritisch zu hinterfragen.⁵ Dem Feld der Jugendlichen näherte ich mich im Stadtteil Porz-Finkenberg als Praktikantin eines Jugendzentrums, in dem ich von März 2012 bis Januar 2013 mitarbeitete. Von dort aus knüpfte ich Kontakte zu jungen Menschen, die ich über knapp ein Jahr begleitet und mit denen ich Gespräche und qualitative Interviews geführt habe. Während ich anfänglich die Gruppe der Jugendlichen fokussierte, weitete ich im Laufe der Forschung mein Forschungsinteresse auf Akteurinnen und Akteure aus der Sozialen Arbeit, der kommunalen Verwaltung und der Film- und Medienproduktion aus, die mit dem Feld der Jugend auf verschiedene Art und Weise in Berührung sind.⁶ Kontrastierend hierzu arbeitete ich von Februar bis Mai 2013 in den *banlieues* von Lyon. Mit dem Ziel, das Wissen und die Reflexion der Akteurinnen und Akteure aus dem Arbeitsfeld Jugend zu analysieren, konzentrierte ich mich in Frankreich

3 Grand Lyon bezeichnet die Metropolregion des Großraums von Lyon.

4 Dabei knüpfte ich an Ansätze zur Transnationalisierung von Gesellschaften an, durch den die Forschungsperspektive über die nationalstaatliche Logik hinaus erweitert wird (vgl. Glick-Schiller 2004). Mit diesem Forschungsansatz werden die Alltagsbezüge der Akteurinnen und Akteure im transnationalen sozialen Raum in den Fokus gerückt.

5 Wesentliche Aspekte der Ethnografieforschung, wie das ‚im Feld Sein‘ und die Forschung vor Ort, d.h. der Prozess des Teilnehmens, Sehens, Beobachtens und Befragens, die zur Erforschung der Alltagskultur eingesetzt werden (vgl. Hess/Schwertl 2013: 15ff.), leiteten ebenso meine Forschungsarbeiten. Inspiriert und geleitet haben mich darüber hinaus neuere Ansätze der ethnografischen Feldforschung, die sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, wie der Globalisierung und Transnationalisierung sozialer Räume (vgl. Glick-Schiller 2004), kritisch mit der Konstruktion und der Wandlung des Forschungsfeldes und den Veränderungen im Forschungsprozess auseinandersetzen (vgl. ausführlich Preissing 2019b: 145ff).

6 Ich orientierte mich dabei an der *Grounded Theory* (Strauss/Corbin 1996), die ursprünglich von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt wurde. Die *Grounded Theory* inspirierte mich in methodologischer Perspektive insbesondere in Hinblick auf die Prozesshaftigkeit des Forschungsprozesses, die bei diesem Ansatz besondere Berücksichtigung findet, zum Beispiel in Hinblick auf die ständige Weiterentwicklung der Forschungsfrage und des Forschungsdesigns während des Forschungsprozesses.

verstärkt auf die Akteurinnen und Akteure der Sozialen Arbeit, der kommunalen Verwaltung, der Zivilgesellschaft und der lokalen Politik. Im Gegensatz zur Forschung in Köln war mein Ausgangspunkt somit nicht speziell ein Stadtteil, sondern es waren vielmehr die Initiativen und Vereine. Ich kontaktierte verschiedene Akteurinnen und Akteure lokaler Initiativen und Vereine in den Städten Vaulx-en-Velin und Bron, nahm an unterschiedlichen Veranstaltungen teil. In qualitativen Interviews vertiefte ich die Thematik, wobei ich ergänzend Interviews mit jugendlichen Akteurinnen und Akteuren durchführte, die an die Initiativen und Vereine angebunden sind.

In meinem Beitrag gehe ich auf der Basis der Dissertationsstudie erstens auf die Positionierungen Jugendlicher zu Stigmatisierungen und räumlicher Ausgrenzung – beispielsweise des Stadtteils als ‚Brennpunkt‘ oder als ‚Ghetto‘ – ein. Zweitens richte ich den Blick auf die Bewegungen Jugendlicher in der Stadt und auf die Raumaneynungen Jugendlicher. Abschließend gehe ich im Fazit darauf ein, welche weiteren Forschungsbemühungen zum Thema der Jugend am Rande der Stadt vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen zentral sind – besonders mit Blick auf eine translokale Forschungsperspektive.

2 Territoriale Stigmatisierung in deutsch-französischer Perspektive

Insbesondere die vergleichende Perspektive auf zwei Länder ermöglicht eine differenzierte Betrachtung darüber, wie sich Jugendliche zu Prozessen der territorialen Stigmatisierungen in Frankreich und in Deutschland positionieren. In translokaler Perspektive gehe ich im Folgenden am Beispiel der Lyoner Vorstadt Vaulx-en-Velin und dem Kölner Stadtteil Porz-Finkenbergr auf Stigmatisierungsprozesse zum marginalisierten Stadtteil und die Reflexionen und Positionierungen der Jugendlichen ein.⁷

2.1 Territoriale Stigmatisierung im Grand Lyon

Loïc Wacquant (2006) versteht unter der „stigmatisation territoriale“ (ebd.: 177) die Stigmatisierung der Bewohnerinnen und Bewohner der in den urbanen Peripherien gelegenen Wohnsiedlungen in Frankreich, der sog. *banlieues*, die von einem sehr negativen Bild gezeichnet sind (vgl. Glasze/Weber 2014). Die Markierung als Bewohnerin bzw. Bewohner der *banlieue* führt zu

7 Teile des 2. Kapitels wurden bereits in Kapitel 6.1 und 6.2 der Dissertation von Preissing (2019: 208-228, 242-251) veröffentlicht.

Ausgrenzungen und Diskriminierungen im Alltag. Spätestens seit Beginn der 1980er Jahren haftet der *banlieue*, d.h. den Vorstädten Frankreichs mit ihren Hochhaussiedlungen, ein negativer Ruf an (Wacquant 2006: 178). Die Auswirkungen des negativen Images der *banlieue* bzw. der Vorstadt auf den Alltag der Bewohnerinnen und Bewohner und die Auseinandersetzung mit Stigmatisierungen – wie bereits in verschiedenen Studien analysiert (Loch 2005, Wacquant 2006: 177ff., Lapeyronnie 2008: 142ff.) – findet sich ebenso in meinen Forschungen in dem Grand Lyon. Rafael⁸, der in der Vorstadt Vaulx-en-Velin arbeitet und wohnt, erklärt im Interview, dass viele der Bewohnerinnen und Bewohner angesichts der Armut, der Geschichte und des negativen Images von Vaulx-en-Velin mit Stigmatisierungen auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Mit der Diskriminierung durch die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber wird die räumliche Herkunft zum Stigma.

„Daher, versuch dir vorzustellen, dass es sich hierbei um die drittärmste Stadt Frankreichs handelt. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Menschen noch nicht einmal den SMIC (*salaire minimum interprofessionnel de croissance*, Anm., S. P.⁹) hat. Oder sie beziehen soziale Beihilfen. Und dadurch, dass sie in Vaulx-en-Velin leben, haben sie Schwierigkeiten, Arbeit zu finden, wenn es in ihren Dokumenten vermerkt ist. Denn aufgrund der Geschichte von Vaulx-en-Velin sehen es die Arbeitgeber nicht so gerne, wenn du aus Vaulx-en-Velin kommst.“ (Übersetzung S.P., Interview Rafael, 29.03.2013)

Mit diesem Beispiel wird die territoriale Stigmatisierung anschaulich. Deutlich wird zudem, wie das Stigma in Zusammenhang mit der Armut im Stadtteil aufgegriffen wird. Damit möchte Rafael auf die unzureichenden ökonomischen und sozialen Ausgangsbedingungen der Menschen im Stadtteil aufmerksam machen, die ein Grund für die geringen Teilhabechancen sind. Hieran anschließend berichtet Rafael über seine Erfahrungen mit dem negativen Image.

„Daher, warum habe ich dir Fragen gestellt? Weil du dir die Mühe gemacht hast und in ein Quartier gegangen bist, um zu sehen, wie es dort ist. Um mit den Leuten zu diskutieren, alles ein bisschen kennenzulernen. Die Mehrheit der Leute kommt nicht. Wenn du zur Mehrheit der Leute sagst: ‚Komm nach Vaulx-en-Velin‘. Wir, wenn jemand bis hierhin kommt, zum Beispiel für ein Praktikum oder etwas ähnliches, für uns ist das jemand, der motiviert ist (lachen). Wenn du den Leuten sagst ‚Ja, das ist in Vaulx-en-Velin und alles‘, ‚Ah nein nein nein nein, ich komme nicht‘. Siehst du? Weil, sie haben eine Vorstellung im Kopf dazu, was man ihnen erzählt hat. Sie haben ein Bild von den Leuten, die dort leben. Und dann, ich zum Beispiel, siehst du, es gibt Leute, die mir gesagt haben: ‚Ja aber Vaulx-en-Velin, das ist übel. Wenn ich komme, dann wird man mich angreifen‘.“ (Übersetzung S. P., Interview Rafael, 29.03.2013)

Hier zeigt sich zum einen, wie das Stadtviertel und seine Bewohnerinnen und Bewohner über Diskurse und Repräsentationen als ‚anders‘ und abweichend

8 Alle Namen in diesem Beitrag sind anonymisiert.

9 Der *salaire minimum interprofessionnel de croissance*/SMIC meint den gesetzlichen Mindestlohn in Frankreich.

stigmatisiert werden. Zum anderen drückt sich darin die Auseinandersetzung mit dem *Othering* und seinen Folgen aus. Rafael berichtet über die Abgrenzungen und Grenzziehungen, die durch die Öffentlichkeit beispielsweise über Zuschreibungen konstituiert werden. Hier zeigt sich also, was Hall (2004) als die Konstruktion der „Ausgeschlossenen als ‚anders‘“ beschreibt (Hall 2004: 145). Hall (2004) zeigt auf, dass Stereotypisierungen bei der Konstruktion und dem *Othering* der „Ausgeschlossenen“ eine große Rolle spielen: „Sie klassifiziert Menschen entsprechend einer Norm und konstruiert die Ausgeschlossenen als ‚anders‘“ (ebd.: 145). So zeigt sich mit diesem Beispiel, wie die Menschen aus Vaulx-en-Velin als ‚anders‘ und als ‚abweichend‘ konstruiert werden und der Ausschluss über Diskurse und Praktiken der Abschottung und des Fernbleibens betrieben wird. Im nächsten Unterkapitel gehe ich auf die territoriale Stigmatisierung des Kölner Stadtquartiers Porz-Finkenberg ein.

2.2 Territoriale Stigmatisierung des Kölner Stadtteils Porz-Finkenberg

Prozesse des *Otherings* und Stigmatisierung treten im Kölner Forschungsfeld beispielsweise mit Zuschreibungen des Stadtteils als ‚sozialer Brennpunkt‘ und der Jugendlichen als ‚asozial‘ hervor. Der Prozess der Stigmatisierung vollzieht sich nach Goffman (2014) über die Markierung und Ausschließung der Stigmatisierten durch die „Normalen“ (ebd.: 13), die die mit dem Stigma versehenen Personen als abweichend und sich selbst als ‚Norm‘ konstituieren. Dabei werden die Stigmata beispielsweise über körperliche Merkmale und über ethnisierende, klassenbedingte oder geschlechtsbezogene Zuschreibungen konstruiert und markiert (ebd.: 12ff.). An Goffman anschließend verstehe ich unter Prozessen der Stigmatisierung die Diffamierung und Diskreditierung der Subjekte durch Zuschreibungen und Markierungen als ‚abweichend‘ und ‚anders‘. In dem folgenden Ausschnitt der Gruppendiskussion zeigt sich dabei, dass Jugendliche aus Porz-Finkenberg mit Stigmata zum Stadtteil konfrontiert sind. Die Stigmatisierungen als ‚asozial‘ werden von den interviewten Jugendlichen zum einen rekonstruiert und reproduziert, beispielsweise durch Selbststigmatisierungen. Dabei grenzen sie sich zum anderen jedoch vehement davon ab, ‚asozial‘ zu sein:

Ünal: „Wie schon gesagt. Das ist sozialer Brennpunkt. Alle Nationalitäten. Ist halt Multikulti. Und wird halt gesagt, dass wir asozial sind.“

Erkan: „Aber warum?“

Sozialarbeiter Daniel: „Wer sagt das?“

Alle (durcheinander): „Die Medien. Die meisten. Die Medien.“

Erkan: „Was heißt denn Medien?“

Faruk: „Sind wir auch.“

Erkan: „Nein. Sind wir nicht.“

Ünal: „Ok. Das ist so. Wir sind ein bisschen asozial.“

Erkan (aufgebracht): „Nein. Sind wir nicht. Ich schwöre [...]. Wenn es darauf ankommt, können wir uns auch benehmen. [...]“

Ünal (scherzhaft): „Aber nur, wenn es darauf ankommt.“ (Gruppendiskussion, 28.11.2012)

Anders als Ünal, der mit „Ok. Das ist so. Wir sind ein bisschen asozial“ das Stigma aufgreift, reproduziert und als Selbstbezeichnung für sich und seine Freunde verwendet, weist Erkan das Stigma von außen ab und betont, dass sie sich dem gewünschten Bild durchaus anpassen könnten. Ünal bestätigt daraufhin witzelnd den Einwand von Erkan, dass sie sich „benehmen“ könnten, wenn es darauf ankomme. Der Umgang der Jugendlichen mit Stigmatisierungen – bedingt durch Ausschlussmechanismen in Zusammenhang mit sozialer Klasse – ist spielerisch. Ebenso reproduzieren sie Stereotypisierungen über Jugendliche aus dem marginalisierten Stadtteil, denen das Wissen über „gutes Benehmen“ fehle. Obwohl Erkan die Zuschreibung „asozial“ zu sein von sich weist, bricht er die klassenbedingte Zuschreibung jedoch nicht völlig auf, sondern hält sie aufrecht, in dem er dem „asozialen“ Verhalten ein „gutes Benehmen“ gegenüberstellt, womit er Vorstellungen über ein „gutes Benehmen“ rekonstruiert und ihr Verhalten abwertet.

Beispielhaft wird deutlich, wie territoriale Stigmatisierungsprozesse im Feld wirksam sind, reproduziert werden, aber auch spielerisch aufgegriffen und dabei in Frage gestellt werden¹⁰. Im Folgenden geht es um die Reflexion und den Umgang mit dem Diskurs über das ‚Ghetto‘ in Zusammenhang mit Stigmata zum Stadtquartier.

2.3 *Diskurs über das urbane ‚Ghetto‘*

Die Repräsentation der *banlieue* in Frankreich ist häufig mit Diskursen über das ‚Ghetto‘ verknüpft; so spricht beispielsweise der französische Premierminister Manuel Valls Anfang des Jahres 2015 davon, dass in Frankreich 64 *quartiers ghettos* existieren würden – Quartiere, in denen sich soziale Probleme und Schwierigkeiten bezüglich Bildung und Sicherheit ausmachen ließen (Valdigué 2015, Le Journal de Dimanche). Hier wird die Aktualität des Diskurses über das ‚Ghetto‘ deutlich. Auch in Deutschland häufen sich, wie bereits oben ausgeführt, in den öffentlichen Debatten zunehmend Bezüge zum Diskurs über ein ‚Ghetto‘. Im Folgenden geht um die Positionierungen der Akteurinnen und Akteure in Vaulx-en-Velin und Porz-Finkenbergl zum Diskurs über das ‚Ghetto‘, wobei die translokalen Bezüge zwischen dem deutschen und dem französischen Kontext herausgearbeitet werden.

10 In meiner Studie habe ich ferner unterschiedliche Strategien Jugendlicher im Umgang mit Marginalisierung und Stigmatisierung am Rande der Stadt herausgearbeitet, worauf ich in diesem Beitrag jedoch nicht ausführlich eingehen kann. Weiter hierzu Preissing (2019: 210ff.)

2.3.1 Vaulx-en-Vaulin: Diskurs über das ‚Ghetto‘ im deutsch-französischen Kontext

Dass der ‚Ghetto‘diskurs auch während meiner Forschung in Lyon eine Rolle spielt, zeigt sich im Interview mit Rafael, der mich fragt, ob es in Deutschland auch *quartiers populaires* (Arbeitsviertel) bzw. ‚Ghetto‘ geben würde.

Rafael: „Gut, im Grunde, im Allgemeinen, die Leute. Bist du zum Beispiel, ich stelle dir eine Frage. In Deutschland, bist du bereits in die Quartiere gegangen? Die *quartiers populaires* wie unsere?“

Interviewerin: „Ja, mhm.“

Rafael: „Die Ghetto. Ein bisschen in Deutschland. [...] Und du, du bist dahin gegangen, hast dich umgeschaut, bist mit den Leuten in Kontakt gekommen, hast ein bisschen diskutiert?“

Interviewerin: „Ja.“

Rafael: „Und in Deutschland, wie ist es dort?“ (Übersetzung S. P., Interview Rafael, 29.03.2013)

Möglicherweise benutzt Rafael im Interview den Begriff des ‚Ghetto‘ als Ergänzung zur Bezeichnung der *quartiers populaires*, um sicher zu gehen, dass er durch die Forscherin richtig verstanden wird. Er folgt der Strategie, auf die Frage nach der Situation in Vaulx-en-Velin mit einer Gegenfrage zu antworten und somit die Arbeitsweise der Forscherin zu befragen. Dabei werden Imaginationen zum ‚Ghetto‘ sowie Diskurse über das ‚Ghetto‘, wie der Auszug belegt, in einem translokalen Raum reflektiert und diskutiert. Es zeigt sich, wie dieser in sozialer Praxis hergestellt, reproduziert und in einem translokalen Kontext zum Vergleich herangezogen wird¹¹.

2.3.2 Porz-Finkenberg: Grenzziehungen zum Diskurs über das ‚Ghetto‘ im deutsch-französischen Kontext

Auch für Porz-Finkenberg zeigt sich, dass Bezüge zum Diskurs über das ‚Ghetto‘ hergestellt werden. In diesem Teil gehe ich daher auf Zuschreibungen in Zusammenhang mit dem ‚Ghetto‘, auf die diskursive Herstellung des ‚Ghetto‘ durch Jugendliche in Porz-Finkenberg und auf Abgrenzungen, Grenzziehungen Jugendlicher zu dem Bild des ‚Ghetto‘ ein. Inwiefern Jugendliche den ‚Ghetto‘diskurs reproduzieren zeigt sich im Interview mit Adi und Erkan:

Erkan: „Ein Freund von mir sagt auch immer: ‚Man kriegt uns aus dem Ghetto. Aber das Ghetto nicht aus uns.‘ Wenn wir jetzt in eine Bonzengegend ziehen würden, dann würden wir gar nicht klar kommen. Dann wäre das wieder so eine andere Sache.“ (Interview Adi und Erkan, 21.12.2012).

11 vgl. Hannerz (1969) in Hinblick auf Forschungen zum ‚Ghetto‘ im US-amerikanischen Kontext.

Das Zitat beschreibt die Identifikation mit dem ‚Ghetto‘ und mit dem Leben in einer ‚Ghetto‘-Gegend. Das ‚Ghetto‘ als Lebensform habe sich in sie bereits so tief eingeschrieben, dass sie in reichen Stadtgebieten keine Orientierung hätten. Identifikationen mit dem ‚Ghetto‘diskurs werden hier insbesondere in Zusammenhang mit einer globalen Hip-Hop-Kultur – wie der folgende Ausschnitt zeigt, in dem es um einen durch Jugendliche produzierten Hip-Hop-Song geht – in der sozialen Praxis Jugendlicher hergestellt und inszeniert. Es wird hier ebenso deutlich, dass das Bild des ‚Ghettoa‘ durchaus widersprüchliche, ambivalente Effekte auslöst.

Interviewerin: „Showdown. Demo 51. Warum habt ihr hier Porz als Schauplatz [in einem Youtube-Video, S.P.] ausgewählt?“

Erkan: „Weil wir hier wohnen und wir präsentieren (Faruk: Unsere Hochhäuser sozusagen.) Unsere Hochhäuser präsentieren wir.“

Ünal: „In Anführungsstrichen ‚Ghetto‘. Mit doppelt ‚T‘.“

Emma: „Mit Anführungszeichen.“

Erkan: „Mit doppelt ‚D‘.“

Ünal: „Nein, im Endeffekt. Ich finde nicht, dass es in Deutschland Ghettos gibt. Gibt es nicht.“

Faruk: „Doch.“

Erkan: „Es gibt soziale Brennpunkte, aber es gibt keine Ghettos.“ (Gruppendiskussion, 28.11.2012)

Während Erkan und Ünal zunächst mit den Hochhäusern in Finkenberg das Bild des ‚Ghettoa‘ in Verbindung bringen, zieht Ünal dies dann zurück und bekräftigt, dass es in Deutschland keine ‚Ghettoa‘ geben würde. Faruk wirft ein „doch“ ein, womit er die Existenz des ‚Ghettoa‘ betonen möchte. Daraufhin besteht auch Erkan darauf, dass es zwar ‚soziale Brennpunkte‘, allerdings keine ‚Ghettoa‘ geben würde. Hier grenzt er sich zwar vom ‚Ghetto‘ ab, rekonstruiert aber das Stigma zum ‚Brennpunkt‘. Anstatt die stigmatisierenden Diskurse aufzubrechen bestärken die Jugendlichen diese vielmehr. Dass Ünal sich auf der einen Seite vom Diskurs über das ‚Ghetto‘ distanziert, zeigt sich mit seiner Anmerkung, dass er die Bezeichnung in Anführungszeichen setzt. Auf der anderen Seite löst der den Diskurs zum ‚Ghetto‘ nicht auf, auch wenn er diesen für sein Stadtviertel verneint. Diese widersprüchliche Diskussion zwischen Jugendlichen zeigt auf, wie sie zwischen verschiedenen Bildern und Positionen changieren. Die Frage, ob der Stadtteil ein ‚Ghetto‘ ist oder nicht wird zu einer wichtigen Frage hinsichtlich ihrer Selbstverortungen und Positionierungen.

Das ‚Ghetto‘ wird von den Jugendlichen also reproduziert, einerseits dient es der Identifikation und andererseits der Abgrenzung. Dass die Positionierungen darüber hinaus mit der translokalen ‚Ghettoa‘debatte in Zusammenhang stehen, zeigt das folgende Beispiel. Als Beleg, dass es in Deutschland keine ‚Ghettoa‘ geben würde, ziehen die Jugendlichen die Situation in Frankreich vergleichend heran. Entgegen der Situation in Deutschland würde

es in Frankreich durchaus ‚Ghettos‘ geben. Ünal und Erkan beschreiben ihre Vorstellungen zu den ‚Ghettos‘ in Frankreich:

Erkan: „Es gibt soziale Brennpunkte, aber es gibt keine Ghettos.“

[...]

Daniel: „Und was ist der Unterschied? [...]“

Erkan: „Geh mal nach Frankreich Bezirk 13, das ist ein Ghetto. Das ist ein Ghetto. Das ist richtig Ghetto.“

Daniel: „Was ist denn Ghetto?“

Faruk (laut): „Ghetto. Aso-Asozial.“

Daniel: „Ok. Asozial. Du hast eben gesagt: ‚Wir sind auch asozial‘.“

Faruk: „Ja schon, aber Ghetto ist was ganz anderes.“

Ünal: „Aber nicht so wie die! Guck mal, weißt du, wie das in Frankreich ist?“ (Gruppen-diskussion, 28.11.2012)

Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich markieren sie entlang der Zuschreibungen zu marginalisierten Stadtvierteln. Den Diskurs über ‚Ghettos‘ rekonstruieren sie in Zusammenhang mit Imaginationen zur französischen Situation. In Abgrenzung zum Diskurs des ‚Ghettos‘ setzen sie den Diskurs über ‚soziale Brennpunkte‘ dazu ein, die Situation in Deutschland zu beschreiben. Auf die Nachfrage des Sozialarbeiters Daniel nach ihrem Verständnis zum ‚Ghetto‘ rekonstruieren sie klassenbedingte Diskurse in Verknüpfung mit dem ‚Asozialen‘. Daniel konfrontiert sie daraufhin mit einer ihrer Aussagen, in der sie sich selbst zuschreiben, ‚asozial‘ zu sein. Da tritt eine interessante Dynamik zu Tage: In Abgrenzung zur vorgestellten Situation in Frankreich distanzieren sie sich davon ‚asozial‘ zu sein bzw. Ünal stuft sich im Vergleich zu Frankreich als ‚weniger asozial‘ ein. Faruk grenzt sich mit der Erklärung, dass das ‚Ghetto‘ „etwas ganz anderes“ sei, ab.

Jugendliche werden mit Zuschreibungen des ‚Ghettos‘, mit dem Stigma ‚Ghetto‘ konfrontiert und müssen sich damit auseinandersetzen. Zum einen wird deutlich, dass sie an der Reproduktion des Bildes vom ‚Ghetto‘ in sozialer Praxis, diskursiv mitwirken und zum anderen, dass das Bild des ‚Ghettos‘ Gegenstand für Abgrenzungen und ambivalente Positionierungen Jugendlicher ist. Auch für Jugendliche aus marginalisierten Stadtquartieren in Deutschland – hier exemplarisch in Porz-Finkenbergr – ist der Diskurs über französische Verhältnisse im Alltag relevant, er wird praktiziert und beachtet. Die Jugendlichen beziehen sich auf den ‚Ghetto‘-diskurs in Frankreich, grenzen sich davon ab und zeigen die Unterschiede zu ihrem lokalen Bezugshorizont auf. Es zeigt sich, wie die Alltagsbezüge und Verortungen Jugendlicher translokal verankert sind.

Im nächsten Kapitel erweitere ich die Forschungsperspektive zur Jugend am Rande der Stadt auf Prozesse räumlicher Aneignung und die Bewegungen der Jugendlichen in der Stadtgesellschaft.

3 Prozesse der Rauman eignung in deutsch-französischer Perspektive

In Bezug auf die Bewegungen Jugendlicher aus marginalisierten Stadtteilen im städtischen Raum vertreten einige Forscherinnen bzw. Forscher die These, dass sich die Jugendlichen verstärkt auf das Wohnquartier konzentrieren und im städtischen Raum wenig mobil seien. Sie würden auch nicht über die Kompetenzen verfügen, sich im städtischen Raum zu bewegen (vgl. hierzu Bingel 2008: 107f.). Demgegenüber gehe ich in den folgenden Abschnitten auf die Bewegungen Jugendlicher in den Städten Köln und Lyon ein sowie auf Prozesse der Rauman eignung durch Jugendliche.¹²

3.1 Porz-Finkenber g: Stadt als Möglichkeitsraum

Jugendliche aus dem Kölner Forschungsfeld bewegen sich in ihrer Freizeit jenseits des Wohnquartiers im städtischen, öffentlichen Raum. Stadt wird zu einem Möglichkeitsraum. Ariana, Yasemin und Ali beispielsweise besuchen Shisha-Bars, nutzen die Konsumangebote und das Nachtleben (vgl. hierzu Kaur Cholia 2012: 99).

Interviewerin: „Welche Orte sind außerhalb von Porz-Finkenber g wichtig? Gehst du zum Beispiel mal nach Köln und, wenn ja, wohin?“

Ariana: „Ja, in die Stadt halt. Wenn ich shoppen will. Mit Freundinnen gehen wir dahin. Shoppen oder Eis essen zusammen. Ja, die Stadt ist auch sehr schön. Also Köln, da am Hauptbahnhof. Wo der Kölner Dom ist, da ist es auch sehr schön. Sind viele Menschen. Ist immer was los. Oder manche treten da auf. Und. Oder tanzen uns was vor. Das sind Sachen, wo man sehen kann. Wo man sich gar nicht sowas vorstellen kann. Die man selber gar nicht machen kann. Ja. Oder Figuren sind dargestellt. Das ist auch sehr schön.“ (Interview Ariana, 29.06.2012)

In unseren Gesprächen außerhalb des Interviews erzählt Ariana mir darüber hinaus, dass sie gelegentlich zusammen mit Freundinnen und Freunden Shisha-Bars besuche.¹³ Beispielsweise habe sie ihren letzten Geburtstag zusammen mit ihren Freundinnen und Freunden in einer Shisha-Bar, die sich in der Keupstrasse in Köln-Mülheim befinde, gefeiert (Forschungsnotizen, 27.4.2012). In Zusammenhang mit der Nutzung von Räumen in der Stadt greife ich im Interview die Relevanz von Shisha-Bars im Alltag der Jugendlichen auf.

Interviewerin: „Gibt es noch Orte in der Stadt, wo du so gerne hingehst oder. Haben wir auch bereits darüber gesprochen, wie beispielsweise so Shisha-Bars?“

12 Teile des 3. Kapitels wurden bereits in Kapitel 6.3 der Dissertation von Preissing (2019: 297-305) veröffentlicht.

13 Zur Relevanz von Shisha-Bars im städtischen Alltag vgl. weiterführend Färber (2011).

Ariana: „Also ja. Shisha-Bars sind auch ganz cool, wenn man da mit Freunden hingehet und ein, zwei Stunden da bleibt. Man muss ja nicht unbedingt was trinken, aber. Also ich meine jetzt Alkohol. Aber kann man ja auch. Das ist ja sowieso ab 18. Von daher. Ja, das ist eigentlich ganz cool. Shisha-Bars.“ (Interview Ariana, 29.06.2012)

Shisha-Bars ermöglichen Ariana, mit Freunden auszugehen, ohne alkoholische Getränke zu konsumieren bzw. konsumieren zu müssen. Die Shisha-Bar, die im städtischen Raum zunehmend sichtbar wird und an Beliebtheit gewinnt, stellt einen beliebten Freizeitorient für die Jugendlichen dar. Auch für Yasemin ist die Shisha-Bar ein Ort zum Ausgehen. Im benachbarten, ebenso rechtsrheinisch gelegenen Stadtteil Poll trifft sie dort ihre Freundinnen.

Interviewerin: „Und wann gehst du da immer so hin, oder? Oder wann geht man in die Shisha-Bars?“

Yasemin: „Zum Beispiel einmal die Woche darf ich hin, wo ich will. Da muss ich halt erstmal fragen. Und die wissen ja nicht, dass ich in die Shisha-Bars gehe. Und dann sage ich einfach: ‚Ich gehe raus nach Poll.‘ Danach geht man dahin. Wann man halt Lust hat, kann man hingehen und sich hinsetzen. Man muss ja halt nicht unbedingt diese Shisha rauchen. Man kann sich einfach nur mit Freunden treffen. Das war’s.“ (Interview Yasemin, 05.07.2012)

Die Beispiele machen sichtbar, dass die Jugendlichen insbesondere in ihrer Freizeit öffentliche Räume wie Einkaufsstrassen und -zentren oder Shisha-Bars aufsuchen und nutzen. Mit dem letzten Beispiel wird zudem sichtbar, dass Yasemin Strategien entwickelt, die Regeln ihrer Eltern zu umgehen.

3.2 Lyon: Anziehungskraft des Städtischen

Beispiele meiner Forschung im Grand Lyon zeigen ebenso, dass sich Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Freizeit regelmäßig in der Stadt Lyon aufhalten. Phil und Thomas wohnen im Stadtteil Bron-Parilly, zum Ausgehen fahren sie jedoch in die Stadt Lyon. Im Interview erwähnen sie positiv, dass sie dort viele Menschen trafen, dass dort immer viel los sei und vor allem, dass es dort schön sei.

Interviewerin: „Und ihr zum Beispiel, für euch, die Stadt Lyon, geht ihr dort oft hin?“

Phil: „Nach Lyon? (I : Die Stadt Lyon und ihre banlieue?) Ja, ich, wir gehen oft nach Lyon. Das ist im Grunde. Lyon, wenn wir nach Lyon gehen, dann treffen wir all die anderen Leute aus den anderen Quartieren. Da sind wirklich alle die [...] die man immer sieht. Sonst denke ich, das ist gleich. Das ist nur dass die banlieues, das sind, da sind die Leute, die draußen bleiben. Wo Lyon. Daher. Das ist, da sind alle.“

Thomas: „Wenn man Richtung Rathaus geht und all das. Überall. Vieux Lyon (Altstadt, S. P.), da ist immer viel los. Und wenn wir abends ausgehen wollen, gehen wir immer nach Lyon.“

Phil: „Genau. Wir sind wie, wenn wir ausgehen ist das, wir wohnen in einem Quartier, aber wir fahren nach Lyon (lacht). (Thomas: Ja.) Weil es schön ist. Erstmal ist es schön. Entwe-

der gehen wir ans Ufer, oder wir gehen [...]. Daher. Das hindert uns daran, im Quartier zu bleiben und nichts zu machen.“

Thomas: „In Bron gibt es nicht viel zu machen. Abends kann man nichts machen.“ (Übersetzung S. P., Interview Phil und Thomas, 30.05.2013)

Die Stadt Lyon ist dabei ein Raum der Möglichkeiten und der Abwechslung im Vergleich zum Wohnquartier. Dort versammeln und treffen sich verschiedene Menschen; es können unterschiedliche Aktivitäten unternommen werden. Insbesondere angesichts des Mangels an kulturellem Leben und des fehlenden Nachtlebens in Bron gewinnt für Phil und Thomas die Stadt Lyon an Anziehungskraft (vgl. etwa Zaffran 2003).

Die Beispiele machen den städtischen Raum als einen Möglichkeitsraum hinsichtlich der Freizeit der Jugendlichen und ihrer Teilhabe an der Stadtgesellschaft sichtbar. Regina Römhild (2011) bezeichnet Orte wie unter anderem Fußgängerzonen und Shopping Malls als „Möglichkeits-Orte“ (ebd.: 25). Exemplarisch zeichnet sich hinsichtlich der Bewegungen im städtischen Raum sowie der Nutzung und Aneignung von Orten wie Shisha-Bars oder Shopping-Zentren, wie sie für die Jugendlichen „greifbar“ (Färber 2010: 102) werden.

4 Fazit und Ausblick

Mit dem Beitrag ging es darum, die Reflexion der Akteurinnen und Akteure im Feld in den Vordergrund zu rücken, d. h. die Auseinandersetzung mit territorialen Stigmatisierungen, das Wissen und die Deutungen hierzu wie auch die Praktiken der Aneignung der Jugendlichen.¹⁴

Sichtbar wird, wie Stigmata zum marginalisierten Stadtquartier in Deutschland und Frankreich situativ und kontextspezifisch ausgehandelt werden. Dabei werden diese einerseits durch Jugendliche rekonstruiert, indem sie jene Stigmata in sozialer Praxis immer wieder neu herstellen. Es kommen jedoch auch Abgrenzungen und Grenzziehungen zu Stigmatisierungen und Diskriminierungen sowie ihre widersprüchlichen und ambivalenten Positionierungen zum Ausdruck. Nicht zuletzt weisen die ironischen und spielerischen Umgangsweisen mit den Zuschreibungen auf Dynamiken, Verschiebungen und Transformationen hin. Hierin stecken Potenziale und Anknüpfungspunkte für eine Wissenschaft, die an das reflexive Wissen und die Praktiken der Akteurinnen und Akteure im Feld anknüpft (vgl. Schroer 2006: 206f.). Darauf aufbauend kann die Komplexität der gesellschaftlichen Konstruktion einer Jugend am Rande der Stadt in globaler und translokaler Perspektive differenziert erforscht und analysiert werden.

14 Vgl. auch Kapitel 7.2 der Dissertation von Preissing (2019: 347ff.)

Mit Blick auf die vertretene These, dass Jugendliche marginalisierter Stadtteile sich kaum oder wenig im urbanen öffentlichen Raum bewegen würden, vermitteln die Beispiele ein wesentlich differenzierteres Bild. Die Relevanz der Orte und Räume im urbanen öffentlichen Raum zeigt sich sowohl in Köln als auch im Grand Lyon. Der innerstädtische Raum besitzt für Jugendliche im Hinblick auf ihre Freizeitaktivitäten wie unter anderem das Shopping und das Nachtleben eine Anziehungskraft. Die Stadt bzw. der innenstädtische Bereich stellt insbesondere am Wochenende und am Abend eine Abwechslung zum Stadtquartier dar und macht die Nutzung von Cafés, Bars und Geschäften – die im Stadtquartier nicht vorhanden sind – möglich. In Köln und im Grand Lyon kommt darüber hinaus angesichts mangelnder Zugänge zu Clubs oder Freizeitorten die Bedeutung der Aneignung zentral gelegener Orte zum Ausdruck. Es wird sichtbar, wie sich Jugendliche durch die Aneignung städtischer Räume Zugang zum symbolischen Kapital einer Stadt verschaffen, wie sie sich im städtischen Raum bewegen, platzieren und wie sie die Kontexte einer durch Mobilität geprägten Stadtgesellschaft nutzen (vgl. Bukow 2010).

Hieran anschließend sind weitere Forschungsbemühungen zur Frage der sozialen, beruflichen, räumlichen Mobilität und den Prozessen der Aneignung Jugendlicher – insbesondere in einer translokal-vergleichenden Perspektive – für eine differenzierte Jugendforschung wichtig. Eine translokale Perspektive ermöglicht die Entgrenzung des Forschungsgegenstands und zentrale Fragestellungen können vergleichend-kontrastierend bearbeitet und analysiert werden. Tiefgehender erforschen lassen sich somit die globalen Zusammenhänge und translokalen Verknüpfungen von sozialen Ungleichheiten im städtischen Raum. Auch eine transnationale Forschungsperspektive auf die Alltagsbezüge und die Praktiken der Akteurinnen und Akteure im Feld sowie auf gesellschaftliche Transformationsprozesse verspricht interessante Befunde für die (österreichische) Jugendforschung.

5 Literatur

- Avenel, Cyprien (2009): La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. In: *Journal français de psychiatrie*, 34 (3), S. 36-44.
- Berking, Helmuth (2006): Raumtheoretische Paradoxien im Globalisierungsdiskurs. In: Berking, Helmuth (Hrsg.): *Die Macht des Lokalen in einer Welt ohne Grenzen*. Frankfurt am Main/New York, Campus Verlag: S. 7-22.
- Bingel, Gabriele (2008) (Hrsg.): *Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen*. Opladen, Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Bukow, Wolf-Dietrich (2010): *Urbanes Zusammenleben. Zum Umgang mit Migration und Mobilität in europäischen Stadtgesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castel, Robert (2009): *Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues*. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsgesellschaft.
- Cholia Kaur, Harpreet (2012): „This is where it's at!“ Moving on up ... and around the city. A journey through the british asian club scenes in London. In: *Jahrbuch für Europäische Ethnologie. Dritte Folge 7*. Paderborn/München/Wien/Zürich, Ferdinand Schöningh, S. 89-100.
- Färber, Alexa (2010): GREIFBARKEIT der Stadt: Überlegungen zu einer stadt- und wissensanthropologischen Erforschung stadträumlicher Aneignungspraktiken. In: *Dérive. Zeitschrift für Stadtforschung*, 40, S. 100-105.
- Färber, Alexa (2011): Großstadtgeblubber: zur symbolischen Reichweite und Alltagsrelevanz der Wasserpfeife in Berlin. In: *Museum Europäischer Kulturen – Staatliche Museen zu Berlin (Hrsg.): Kulturkontakte. Leben in Europa*. Berlin, S. 51-57.
- Glasse, Georg/Weber, Florian (2014): Die Stigmatisierung der banlieues in Frankreich seit den 1980er Jahren. In: *Europa Regional* 20/2012, S. 63-75.
- Glick Schiller, Nina (2004): Transnationality. In: Nungent, David/Vincent, Joana (Hrsg.): *A Companion to the Anthropology of Politics*. Malden, Massachusetts, S. 448-467.
- Goffman, Erving (2014 [1975]): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hall, Stuart (2004): *Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hannerz, Ulf (1969): *Soulside. Inquiries into ghetto culture and community*. New York: Columbia University Press.
- Hess, Sabine/Schwertl, Maria (2013): Vom „Feld“ zur „Assemblage“? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl, Maria (Hrsg.): *Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte*. Berlin, Dietrich Reimer Verlag: S. 13-37.
- Hill, Marc (2015): Postmigrantische Alltagspraxen von Jugendlichen. In: Yildiz, Erol/Hill, Marc (Hrsg.): *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Transcript Verlag: Bielefeld, S.171-192.
- Kokoreff, Michel/Lapeyronnie, Didier (2013): *Refaire la cité. L'avenir des banlieues*. Paris, Editions du Seuil et la République des Idées.
- Loch, Dietmar (2005): *Jugendliche maghrebischer Herkunft zwischen Stadtpolitik und Lebenswelt. Eine Fallstudie in der französischen Vorstadt Vaulx-en-Velin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Massey, Doreen (2006): Keine Entlastung für das Lokale. In: Berking, Helmuth (Hrsg.) (2006): *Die Macht des Lokalen in einer Welt ohne Grenzen*. Frankfurt am Main/New York, Campus Verlag: S. 25-31.
- Ottersbach, Markus (2004): *Jugendliche in marginalisierten Quartieren. Ein deutsch-französischer Vergleich*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preissing, Sonja (2019): *Jugend am Rande der Stadt. Eine vergleichende Studie zu Marginalisierung und Raumeignung in Deutschland und Frankreich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Preissing, Sonja (2019b): Zur Forschung am Rande der Stadt: Herausforderungen, Ambivalenzen und Perspektiven. In: Kломann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-152.
- Robinson, Jennifer (2011): Cities in a World of Cities. The Comparative Gesture. In: Internationale Journal of Urban and Regional Research. 35.1/2011, S. 1-23.
- Römhild, Regina (2011): Global Heimat. Der Alltag junger Migranten in den Widersprüchen der Einwanderungsgesellschaft. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Heck, Gerda/Schulze, Erika/ Yildiz, Erol (Hrsg.): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-32.
- Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen: auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Valdiguié, Laurent (2015): Le Gouvernement face à la France des ghettos. <http://www.lejdd.fr/Societe/Le-gouvernement-face-a-la-France-des-ghettos-714460> [Zugriff: 30.10.2018].
- Wacquant, Loïc J. D. (2006): Parias urbains. Ghetto, banlieues, État. Paris: La Découverte.
- Yildiz, Erol/Hill, Marc (2011): Pragmatisch im Alltag, hegemonial im Diskurs. Vom vielfältigen Umgang mit Migrationsprozessen in Österreich am Beispiel von St. Ruprecht in Klagenfurt. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Heck, Gerda/Schulze/Erika/Yildiz, Erol (Hrsg.): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-79.
- Zaffran, Joël (2003): Les manières d'investir l'espace. In: Agora débats/jeunesses. Les jeunes et le racisme, 32, S. 94-107.

Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender – Blick in eine Langzeitstudie (2005 bis 2017)

Ingrid Paus-Hasebrink, Jasmin Kulterer, Andreas Oberlinner und Philip Sinner

1 Fragestellung der Langzeitstudie

Am Anfang der Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender (2005 bis 2017), die sich im Sinne von Norbert Elias (1987) als *engagierte Sozialforschung* versteht, d.h. als eine Studie mit einem wissenschaftlichen und einem sozialen Anliegen, stand die Frage: Was heißt Aufwachsen in sozial benachteiligten Lebenslagen für Kinder, für ihre Sozialisation und damit auch für ihre Partizipationschancen an der Gesellschaft und welche Rolle spielen Medien in diesem Zusammenhang?

2 Bausteine der theoretischen Basis der Studie

Aufwachsen heute heißt Aufwachsen mit Medien, und Sozialisation ist damit auch mediatisierte Sozialisation. Medien sind Teil unserer Alltagspraxis, sie konstituieren den Alltag mit und bringen neue Praktiken hervor – Alltag leben heißt damit auch, mit Hilfe von Medien zu leben.¹ Mit Blick auf Heranwachsende bedeutet dies eine doppelte Dynamik: von zwei miteinander verflochtenen Prozessen: zum einen die sich im Rahmen medial-technischer Wandlungsprozesse, wie etwa Digitalisierung und Konvergenz, dynamisch verändernden Mediendienste und Medienangebote und zum anderen die sich ebenfalls dynamisch vollziehende Entwicklung von Kindern im Rahmen

1 Im Folgenden wird der von Ingrid Paus-Hasebrink entwickelte Theorieansatz zur (Medien-) Sozialisationsforschung kurz vorgestellt; siehe dazu ausführlicher: Paus-Hasebrink 2017 sowie 2018.

ihrer Sozialisation. Diese vollzieht sich stets im Kontext der Lebensführung, der Alltagspraktiken von Individuen, an ihrem je spezifischen sozialen Ort.

Wie aber der tatsächliche Konstitutionsprozess von Beziehungen, die den Sozialisationsprozess tragen, im Zusammenhang der Alltagspraktiken und Aktionen der sozialen Akteure und Akteurinnen in ihren tatsächlichen Lebensverhältnissen erfasst und beschrieben werden kann, ist gebunden an den Prozess der Transformation von sozialen Strukturen in individuelle Orientierungen eines Individuums im Laufe seiner Sozialisation.

Wie Menschen – auch mit Hilfe von Medien – ihren Handlungen im Alltag Sinn geben, lässt sich daher weder aus einer *subjektiven* noch *objektiven* Perspektive erforschen, ebenso wenig was und wie Medien bei der Bearbeitung spezifischer Lebensherausforderungen, biographisch mitbedingter Entwicklungs- bzw. Lebensaufgaben, beitragen können. Dazu muss die je individuelle, aber dennoch über die subjektive Repräsentation hinausweisende Lebenswelt und die darin eingelagerte Lebensführung ins Visier genommen werden. Für eine lebensweltlich orientierte Sozialisationsforschung bietet sich die Perspektive des *praktischen Sinns*, der *Praxeologie* von Bourdieu an.

Im Zentrum der *Theorie der Praxis* (Bourdieu 1979) steht die Frage, wie Menschen ihrem Leben vor dem Hintergrund ihrer Alltagsbedingungen Sinn verleihen. Mit Blick darauf lassen sich soziale Milieus bestimmen, in denen bestimmte Handlungsziele und bestimmte Ressourcen wirksam werden, wie dies Ralph Weiß deutlich macht, bestimmte Handlungsmuster jeweils „am Platz“ (Weiß 2000: 47) sind, d.h. wo sich Individuen, wie im vorliegenden Fall Kinder aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen, bewegen und aufwachsen und wie es ihnen gelingt – gelingen kann – ihren Alltag sinnvoll zu bewältigen.

2.1 Lebenswelt und Lebensführung

Sozialisationsprozesse sind gebunden an die Lebenswelt eines Kindes. Wo und wie ein Kind aufwächst, welche sozio-ökonomischen, aber auch welche sozio-emotionalen Ressourcen ihm in seiner Familie zur Verfügung stehen, ist – dies hat sich im Laufe der Langzeitstudie mehr und mehr herauskristallisiert – von höchster Relevanz.

Lebenswelt realisiert sich in der alltäglichen Lebensführung (siehe Kuder 2001). Dieser Ansatz stellt dabei das Subjekt in den Mittelpunkt, dies allerdings ohne strukturelle Dispositionen der alltäglichen Lebensführung zu missachten. Sie müssen stets mitgedacht werden; in ihnen schlagen sich die *feinen Unterschiede* nieder, wie dies Bourdieu (1979; 1989) nennt. Diese entwickeln sich in spezifischen sozialen Milieus, die durch grundlegende Anschauungsweisen, die die Angehörigen desselben Milieus weitgehend teilen und wodurch sie sich von den Angehörigen anderer sozialer Milieus

unterscheiden, mitgeprägt werden. Das soziale Milieu markiert den sozialen Ort, an dem Kinder und ihre Eltern ihre Erfahrungen machen – mediale wie nicht-mediale –, Kinder ihre Identität aufbauen, Handlungskompetenz erwerben und unter Beweis stellen, sich selbst und ihre Umwelt beurteilen, bewerten und einordnen. Das soziale Milieu wird nach Stefan Hradil (1999: 28; siehe auch Hradil 2008) geprägt durch die soziale Lage der Familie und die sie kennzeichnenden Faktoren Einkommen, Beruf bzw. ausgeübte Arbeit, formale Bildung und Wohnsituation der Erziehungsberechtigten, bei denen das Kind aufwächst.

Wie aus der Studie „Equity in Education“ (vgl. OECD 2018: 78-83) hervorgeht, ist gerade in Österreich und Deutschland, im internationalen Vergleich, die Bildungsmobilität sehr gering, mehr als die Hälfte der Erwachsenen erreicht keinen höheren Bildungsstatus als ihre Eltern, und nur einem von drei Erwachsenen gelingt es, sich im Vergleich zu seinen Eltern zu verbessern.

Der/die Einzelne, auch bereits ein Kind oder ein/e Jugendliche/r, legt sein praktisches Handeln als einen Versuch an, kraft seiner ‚Kapitalien‘ die ins Auge gefassten Chancen seines jeweiligen sozialen Ortes zu verwirklichen (Habermas 1988: 473; Weiß 2000: 48). Auf diese Weise wird „die objektive Struktur sozial ungleicher Handlungsbedingungen transformiert in die subjektive Struktur divergierender Lebensentwürfe“ (Weiß 2000: 49). Dabei handelt es sich um einen komplexen, von der formalen Bildung, dem Geschlecht und damit verbundener Körperlichkeit des je Einzelnen mitbestimmten psycho-sozialen Prozess der Identitätsbildung und Identitätsbehauptung.

Die Ausbildung und stete Bearbeitung des Selbstbildes findet statt im Prozess der lebenslangen Identitätsentwicklung eines Menschen – sie ist nicht mit dem Ende der Kindheit oder Jugend abgeschlossen, sondern steht im Zusammenhang mit einer Vielzahl von unterschiedlichen situativen Gegebenheiten, denen ein Mensch im Laufe seines Lebens ausgesetzt ist. Das Konzept der „developmental tasks“ von Havighurst (1972; Mayselless/Keren 2014: 63) weist auf diesen Zusammenhang hin: Ein Mensch muss im Laufe seines Lebens seine Handlungskompetenz immer wieder neu unter Beweis stellen, indem er spezifische biographisch geprägte Entwicklungs- oder Lebensaufgaben bewältigt.

Das Konzept der Entwicklungs- bzw. Lebensaufgaben (siehe dazu Paus-Hasebrink 2010) verbindet Individuum und Umwelt, setzt kulturelle Anforderungen mit individueller Leistungsfähigkeit in Beziehung und betont die Handlungsfähigkeit von Individuen.

2.2 Rekonstruktion von (kommunikativen) Praktiken

Um Sozialisationsprozesse im Zusammenhang untersuchen zu können, wurden im Rahmen der Studie drei analytische Konzepte entwickelt, die *Handlungsoptionen*, *Handlungsentwürfe* und *Handlungskompetenzen* (siehe Paus-Hasebrink 2017; 2018).

- *Handlungsoptionen* bezeichnen das für das Individuum, ein Kind, seine Geschwister und seine Eltern in der Familie, faktisch existierende *Arrangements* der objektiven Merkmale der sozialen Lebenslage – sie bedeuten eine Anordnung von Ermöglicungen und Beschränkungen.
- *Handlungsentwürfe* kennzeichnen die Ziele und Pläne, die sich bei einem Kind und seinen Bezugspersonen in seiner Familie beobachten lassen. Handlungsentwürfe sind das, was einzelne Menschen aus dem Zusammenspiel der gegebenen Bedingungen und ihres jeweiligen ‚Eigensinns‘ als ihren Lebensplan entwickeln.
- *Handlungskompetenzen* bezeichnen, wie sich die dem Individuum zugänglichen materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen seines Milieus zur Umsetzung seiner Lebensentwürfe in den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen seines Handelns und damit in seinen Handlungspraktiken niedergeschlagen haben. Die Handlungskompetenzen eines Kindes oder seiner Eltern hängen eng zusammen mit ihren Handlungsentwürfen und diese mit den Handlungsoptionen im sozialen Milieu, also der sozialen Lage.

2.3 Kommunikative Praktiken in der Familie

Während des Forschungsprozesses hat sich ganz deutlich gezeigt: Sozialisationsforschung – damit auch die Frage nach der Rolle von Medien in der Sozialisation, d.h. wie sich mediale und non-mediale kommunikative Praktiken entwickeln – muss auch Familienforschung sein.

Nach Ien Ang lassen sich kommunikative Praktiken nur beschreiben als “a contextual framework of a heterogeneous and variable field of domestic practices” (Ang 2006: 165; siehe auch Ang 1996). Bei diesen Praktiken – den Praktiken der Lebensführung – handelt es sich um einen sich dynamisch und affektiv (Laible/Thomson/Froimson 2015: 35) vollziehenden, unter allen Beteiligten stets neu auszuhandelnden und neu zu konstituierenden alltäglichen Prozess der Gestaltung von Familienbeziehungen. Die Familie oder Kernbeziehungsgruppe stellt die Basis für die (Medien-)Sozialisation eines Kindes dar.

Wie die Familienmitglieder ihre jeweiligen Lebens- und Entwicklungsaufgaben bewältigen (können) prägt die spezifische Lebensführung der Fami-

lie und schlägt sich nieder in ihrem jeweiligen *doing family* (Morgan 2011; Jurczyk/Lange/Thiessen 2014), d.h., wie die Familienmitglieder konkret zusammenleben, wie ihre Handlungspraktiken aussehen, wie sie sich jeweils zueinander in Beziehung setzen, ob mit Respekt und Verständnis füreinander oder eher geprägt von gegenseitigen Verletzungen oder auch Missachtung. Die Art des Zusammenlebens prägt wiederum das Familienklima. Ihm kommt eine „Schlüsselfunktion“ für das Aufwachsen von Kindern zu (Walper/Riedel 2011: 15).

Die folgenden Ebenen wurden in der Langzeitstudie vor dem beschriebenen theoretischen Hintergrund im Zusammenhang betrachtet (siehe Paus-Hasebrink 2017: 109):

- Auf der Makro-Ebene finden sich die sozial-strukturell relevanten Faktoren wie Einkommen und Bildung der Eltern; sie bestimmen das soziale Milieu von Familien, d.h. ihre von der sozialen Lage geprägten Lebensbedingungen, in entscheidender Weise mit. Aber auch wirtschaftliche, soziale, kulturelle und mediale Kontexte eines Landes sind relevant.
- Auf der Meso-Ebene, der Ebene der Familie mit ihren spezifischen Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kind(ern) sowie Geschwistern, aber auch Angehörigen der entfernteren Familie, die allesamt das Familienklima prägen, stellt sich die Frage nach den sozialen Ressourcen jeder einzelnen Familie in Abhängigkeit ihrer makro-strukturellen Verankerung. Nicht zu vergessen ist, dass als Teil des sozialen Netzwerks auch die Freunde der Eltern sowie ihre Nachbarn und mit zunehmendem Alter der Kinder insbesondere deren eigene Freunde und Peers große Bedeutung gewinnen. In diese Zusammenhänge bringt sich das Individuum, im Fall der Langzeitstudie das Kind, auf der Mikro-Ebene aus einer bestimmten Position heraus ein.
- Auf der Mikro-Ebene, also der Ebene des jeweiligen im Zentrum der Untersuchung stehenden Kindes, sind die Aspekte Alter und Geschlecht eines Kindes und seine damit verbundenen spezifischen Entwicklungsaufgaben relevant, ebenso wie sein davon mitbestimmter Medienumgang. Dieses Konglomerat stellt einen zentralen Teilaspekt des Gesamtforschungsfeldes dar.

3 Methoden der Langzeit-Panelstudie

Um die individuellen Veränderungen von Kindern im Kontext ihrer Sozialisation und ihrer Familien, aber auch die dynamische Entwicklung von Medi-

en und Mediendiensten, nachzeichnen zu können, wurde die Studie als Langzeit-Panelerhebung angelegt (siehe dazu umfassend Paus-Hasebrink/Bichler 2008; Paus-Hasebrink/Sinner/Prochazka/Kulterer 2018), und zwar als qualitative Langzeitforschung, um Sinnstrukturen besser erfassen zu können. Dieser aufwendige Forschungsweg musste selbstverständlich transparent und intersubjektiv nachvollziehbar gestaltet werden.

Im Mittelpunkt der Forschung stand die Familie als der zentrale Sozialisationskontext, die anderen Kontexte, vom Kindergarten über die Schule bzw. Ausbildungsstätte, die Peer-Group-Beziehungen und Freizeitkontexte der Kinder, wurden über Aussagen der Eltern und Kinder mit in den Blick genommen.

Das Sample wurde auf Basis gesellschaftlich-strukturell bedingter Faktoren der sozialen Benachteiligung mit Hilfe des Lagenmodells sozialer Ungleichheit von Hradil (1999: 28; siehe auch Hradil 2008) zusammengestellt (vor allem Einkommen; Beruf; formale Bildung; Wohnsituation etc.). Mitbeachtet wurden zudem die Merkmale Alleinerzieherinnen-Familien und Großfamilien, auch eine Migrantenfamilie konnte gewonnen werden. Insgesamt wurden zu Beginn 20 Familien rekrutiert, in denen ein Junge oder ein Mädchen im Alter von ca. fünf Jahren lebte. Seit der 2. Erhebungswelle waren noch 18 Familien Teil des Panels. Insgesamt wurden sechs Erhebungswellen durchgeführt, die jeweils einem charakteristischen Entwicklungsabschnitt in der Sozialisation der Heranwachsenden entsprechen, vom Kindergartenalter über den Schuleintritt bis hin zum Ende der mittleren Kindheit und zur Lebensphase Jugend (siehe dazu ausführlicher Paus-Hasebrink/Bichler 2008 sowie Paus-Hasebrink/Kulterer/Sinner 2019: 6-7); Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Erhebungswellen und das jeweilige Alter der Jungen und Mädchen, die im Fokus standen.

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungswellen

Erhebungswelle	1) 2005	2) 2007	3) 2010	4) 2012	5) 2014	6) 2016
Alter der Kinder	5-6	7-8	10-11	12-13	14-15	16-17

Quelle: eigene Zusammenstellung

Die Erhebung bediente sich triangulativ unterschiedlicher reaktiver und non-reaktiver Methoden; der Auswertung lagen unterschiedliche aufeinander bezogene Strategien zu Grunde (siehe Paus-Hasebrink/Sinner/Prochazka/Kulterer 2018: 213-222).

3.1 Erhebungsmethoden

In der Erhebung kamen folgende Methoden zum Einsatz (siehe umfassend Paus-Hasebrink/Kulterer/Sinner 2019: 83-94): Fragebögen zu Einkommen, Bildungsgrad, Wohnsituation etc. sowie Beobachtungsbögen zur Lebensführung, dem *doing family* der Familie. Sie dienten der Charakterisierung der Befragten in der Erhebungssituation, aber auch der Wohnung und der Medienausstattung sowie dem Zusammenleben der Familien. Das Kernstück der Studie bildeten jedoch Leitfadeninterviews mit Eltern und den jeweils ausgewählten Kindern der Familie.

Um auch die Relevanz von neuen technischen Medienentwicklungen für die Mädchen und Jungen besser erfassen zu können, wurden ab der fünften Welle einige Methoden ergänzt. Mit Hilfe der Methode des Lauten Denkens beschrieben die Heranwachsenden, welche Rolle ihre Lieblingsanwendungen im Internet, vor allem ihre bevorzugte Social Networking Site für sie spielen. Das Zeichnen der Netzwerkkarten von Jungen und Mädchen diente dazu, dass sich die jungen Menschen selbst in den Mittelpunkt stellten und Personen ebenso wie Medienangebote nach ihrer Relevanz für ihren Alltag zuordneten. Mit Blick auf den Trend zur zunehmend privaten Mediennutzung im eigenen Zimmer wurden die Jugendlichen gebeten, Fotografien von der Lieblingsecke ihres Zimmers anzufertigen (Bovill/Livingstone 2001: 3) und ebenfalls ihren liebsten Platz für die Mediennutzung zu dokumentieren.

3.2 Auswertungsmethoden

Den ersten Schritt der Datenanalyse bildete die Transkription der Einzelinterviews. Dabei wurden die Audioaufzeichnungen der Interviews jeder Welle verschriftlicht und anonymisiert. Beides erfolgte nach Regeln, die bereits in der ersten Untersuchungswelle festgelegt und in der Folge nicht verändert wurden, um die Vergleichbarkeit und Stringenz über die Studiendauer beizubehalten. Um die Authentizität der Gespräche so weit wie möglich zu erhalten, wurde die dialektbezogene Färbung der Sprache mit transkribiert. Hohe Anforderungen stellten sich über die Jahre an die Systematik und Verschlüsselung der Anonymisierung – die Liste genannter Namen und Orte wurde für viele Familien zunehmend länger, die Interviews ausführlicher –, zudem war die strikte Trennung und sichere Verwahrung des Originalmaterials, des anonymisierten Materials und der dazugehörigen Anonymisierungslisten zu gewährleisten.

Das Interviewmaterial wurde in Anlehnung an das thematische Codieren nach Flick (2013) mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA durchgeführt. Zunächst wurde an einem Interview induktiv und deduktiv ein Kategoriensystem (Codewortbaum) entwickelt. Es wurden also Codes sowohl aus

den theoretischen Vorannahmen abgeleitet (deduktiv), als auch aus dem Material entwickelt (induktiv). Dies geschah in einem Prozess des schrittweisen Abstrahierens und Zusammenfassens, das analytisch in unterschiedliche Codierschritte wie offenes, axiales und selektives Codieren getrennt wurde. Die Codierung erfolgte themen- und sinnspezifisch. Für die weiteren Untersuchungswellen wurden dieselben Codewortbäume herangezogen und jeweils vorsichtig aktualisiert; es erwies sich als notwendig, soziale, psychologische und lebensweltliche Entwicklungen zu berücksichtigen und Aktualisierungen im Codewortbaum vorzunehmen. So begann etwa das Thema Sexualität erst bei den Zwölf- bis 14-Jährigen in der vierten Welle relevant zu werden, und wir haben dies aus forschungsethischen Gründen auch nicht aktiv angesprochen. Auch Schule und schließlich auch Themen rund um Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz mussten in den Codewortbaum integriert werden. (Siehe umfassend Paus-Hasebrink/Kulterer/Sinner 2019: 94-97; Paus-Hasebrink/Sinner/Prochazka/Kulterer 2018: 214-222)

3.2.1 Fokussierte und kontextuelle Analyse sowie Einzelfallanalysen

Um sich dem subjektiven Sinn der Mediennutzung der Heranwachsenden im Kontext ihrer (familialen) Lebensbedingungen anzunähern, wurde das Datenmaterial der Leitfadeninterviews in einem zweistufigen Verfahren ausgewertet. Im ersten Schritt, der fokussierten Analyse, erfolgte die Ausdifferenzierung besonders relevanter Themenaspekte (etwa Medienbesitz und -umgang, Stellenwert von Medien, Bedeutung der Rolle von Eltern, Familie, Schule, Peers und anderer Sozialisationsagenten, Lebensbedingungen, Finanzmittel, Zukunftspläne etc.) sowie deren fallübergreifender Untersuchung und Verknüpfungen entlang der Kategorien der Codewortbäume. Die fokussierte Analyse aller Kinder- und Elterninterviews ermöglichte einen ersten Überblick über die Familien unseres Panels. Sie dienten auch zu einer vorsichtigen Quantifizierung der Ergebnisse innerhalb der Untersuchungspopulation, etwa in Bezug auf praktizierte Freizeitbeschäftigungen und auf genutzte Medien sowie Nutzungszeiten. Mit Hilfe der über die Jahre begleitenden Literaturanalysen zu einschlägigen Arbeiten war es so möglich, eigene Ergebnisse vorsichtig in einem größeren Kontext einzuordnen.

Die kontextuelle Analyse diente zur Erstellung vertiefender Einzelfallanalysen eines Kindes und seines Medienhandelns vor seinem lebensweltlichen Hintergrund mit Blick auf seine Bezugspersonen. Dazu wurden nach Abschluss der zweiten Erhebungswelle neun, später zehn, im Sinne der Forschungsfrage besonders aussagekräftige Familien als Fallbeispiele ausgewählt und kontextuell analysiert. Seit dem Abschluss der vierten Erhebungswelle wurden aufgrund der mit der Zeit entstandenen Materialfülle für alle weiteren Familien übergreifende Steckbriefe über alle Erhebungswellen erstellt. Die Struktur der Steckbriefe folgte den Hauptkategorien der kontextu-

ellen Analyse (Familienkonstellation und Lebenssituation, Medienbesitz und -umgang, (Medien)Erziehungsverhalten der Eltern/Erziehungspersonen, Rolle, Funktion und Glaubwürdigkeit von Sozialisationsinstanzen, Wunsch-Fragen).

Für die kontextuelle Analyse wurden alle schriftlichen Aufzeichnungen der Interviewer und Interviewerinnen (u.a. zu Medienausstattung, Wohnsituation, Auftreten und Verhalten der Familienmitglieder, Auffälligkeiten und Besonderheiten) sowie die Antworten des/der Erziehungsberechtigten in einem Fragebogen zur Lebens- und Wohnsituation der Familie (biografische Daten zu Familienangehörigen, Einkommen, berufliche Situation, Wohnsituation etc.) herangezogen und zu Familienprofilen verdichtet und über die Jahre stets von zumindest zwei Projektbeteiligten fortgeschrieben.

3.2.2 Bildung von Familientypen

Über alle sechs Untersuchungswellen hinweg zeigten sich bei den Familien der Panelstudie keine durchgängigen Muster im Umgang der Kinder mit Medien (siehe dazu Paus-Hasebrink/Kulterer/Oberlinner 2017: 129-240), die es erlaubt hätten, daraus Typen abzuleiten. Die Rolle von Medien in der Sozialisation ist ein multifaktorielles Phänomen, das sich in jeder Familie, je nach Zusammenspiel der sozio-strukturellen und sozio-emotionalen Faktoren einer Familie unterschiedlich gestaltet. Was sich jedoch zeigte, waren deutliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Familien in der Art ihres *doing family*. Sie bildeten den Ausgangspunkt für die dann vorgenommene Typenbildung.

Für die Typenbildung konnten nach der vierten Erhebungswelle die folgenden Dimensionen als relevant herausgearbeitet werden: sozio-ökonomische Bedingungen, sozio-emotionale Lebenssituation und Bewältigungsstrategien. Die Ergebnisdarstellung erfolgte mit Rückblick auf alle früheren Erhebungswellen; im Zentrum stand die jeweils aktuellste Welle (zuletzt 2016).

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Kindergarten und Grundschulzeit

Bereits in den ersten beiden Erhebungswellen (2005 und 2007; siehe Tabelle 1 oben), als sich die Kinder noch im Vorschul- oder frühen Grundschulalter befanden, hatte insbesondere das Fernsehen eine große Bedeutung – für die Kinder als verlässlicher Begleiter, für die Eltern oftmals als Babysitter. 2005,

während der ersten Erhebungswelle, als die Kinder zwischen fünf und sechs Jahre alt waren, spielten Computer und Internet noch keine wichtige Rolle. Dies würde heute sicher anders aussehen, besonders im Hinblick auf die Nutzung von Tablets und Smartphones. Mit dem Schulbeginn der Kinder, zur zweiten Erhebungswelle, fand eine massive Aufrüstung der Haushalte mit Computern statt. Fast alle Familien hatten nun bereits PCs und Internet und einige der Kinder bereits eigene Computer. Es war ein Anliegen der Eltern, ihre Kinder für die Schule bestmöglich mit Mediengeräten auszustatten, um ihnen Anschluss und Perspektive zu bieten. Für die meisten Jungen des Panels war der Computer bereits 2007, in der zweiten Erhebungswelle, ihr „Lieblingsgerät“, besonders für Online-Computerspiele.

Auffällig ist der Umstand, dass die Kinder in der Mediennutzung kaum Anleitung von den Eltern bekamen. Diese wiesen die Verantwortung dafür des Öfteren erst den Kindergärten und dann den Schulen zu. Aufgrund der Überforderung der Eltern mit ihrem eigenen Lebensalltag aber auch mit den (technischen) Anforderungen der Mediennutzung überließen diese ihre Kinder bei der Mediennutzung sich selbst, manchmal reagierten sie auch sehr restriktiv und verboten die Nutzung einzelner Geräte oder Angebote gänzlich.

4.2 Ende der Kindheit und frühe Adoleszenz

Ab der 3. Erhebungswelle 2010 und den nächsten Erhebungswellen (2012, 2014 und 2016) nahm die Computer- und Internetnutzung deutlich zu, wenn auch weiterhin das Fernsehen sehr relevant blieb. Unter den Spielen dominierten besonders kostenlose Browserspiele und Social Games, Spiele die in Social Network Sites gemeinsam mit Freunden und Freundinnen gespielt werden, aber auch Multiplayer-Online-Rollenspiele, oft solche, die eigentlich erst für 16- bis 18-Jährige freigegeben sind, waren besonders bei den Jungen beliebt.

In der dritten Erhebungswelle (2010), die Kinder waren nun etwa zehn Jahre alt, gab es auffälligerweise in unserem Panel noch kaum Interesse an Social Networking Sites. In der vierten Welle (2012) stieg dann die Relevanz von Facebook, Chatprogrammen und YouTube für die nun ca. zwölf Jahre alten Kinder, und knapp die Hälfte des Panels nutzte auch solche Anwendungen. Neben den Spielen gewann somit die Kommunikation mit Freunden und Freundinnen deutlich an Bedeutung. Einigen war die Nutzung von Facebook noch verboten, andere Kinder verzichteten freiwillig darauf. Vereinzelt wurden Bilder hochgeladen. Datenschutz und die Regelung der Privatsphäre waren zwar in manchen Familien ein Thema, insgesamt mangelte es aber eher an der notwendigen Medienkompetenz bei den überforderten Eltern, um überhaupt ein Bewusstsein für Gefahren und Probleme zu haben und mit den Kindern über diese zu sprechen.

Neben dem Fernsehen, das sich als bedeutsam durchzog, zeigte sich die hohe Bedeutung von Computer- und Internetnutzung in der frühen Adoleszenz – deutlich dominiert von Unterhaltungsformaten. Zuweilen wurde das Internet für schulbezogene Zwecke genutzt, die aktive Informationssuche blieb aber selten.

4.3 Die Phase der Jugend

In der Lebensphase Jugend, die in den Erhebungswellen fünf und sechs, 2014 und 2016, untersucht wurde, favorisierten die jungen Leute nun Medienprotagonisten als Stellvertreter oder Stellvertreterinnen für erwünschten Erfolg und finanzielle Unabhängigkeit. Vor allem YouTube wurde intensiv und vor allem zur Unterhaltung genutzt, besonders die YouTube-Stars hatten es den Jugendlichen unseres Panels angetan. Sie galten als gelungene Beispiele für Erfolg und finanzielle Unabhängigkeit; je nach Vorliebe fanden die Jugendlichen YouTuber und YouTuberinnen, die ihren Interessen entsprachen. Die Mädchen interessierten sich vor allem für YouTube-Stars zum Thema Styling und Beauty, die Jungen vornehmlich für Computerspiele oder Technik.

Der Mediengebrauch der Jugendlichen wurde deutlich geprägt von der rasanten Verbreitung des mobilen Internets, von Smartphones und von Bewegtbildangeboten auf verschiedenen Geräten. Sie besaßen zwar nicht immer die aktuellsten Modelle, die Eltern des Panels, zum Teil auch die Jugendlichen selbst, wendeten aber für ihre Verhältnisse große Geldsummen auf, um Teilhabe zu ermöglichen und Stigmatisierungen zu entkommen. Neben Smartphones mit umfassenden Verträgen wurde besonders in PCs und Spielekonsolen investiert.

Der Umgang mit Online-Computerspielen war besonders bei Jungen aus stark belasteten Familienverhältnissen Ausdruck lebensweltlich bedingter Probleme und Erfahrungen (Paus-Hasebrink/Oberlinner 2017: 241-246). Vor dem Hintergrund ihrer lebensweltlichen Bedingungen erfüllten die Spiele für diese Jungen folgende Funktionen (Paus-Hasebrink/Oberlinner 2017: 249-251): Ausfüllen von als leer wahrgenommener Zeit; Flucht aus Perspektivlosigkeit und Trostlosigkeit; Abgrenzung und Wettkampf; Erlebnis von Selbstwirksamkeit; Erlebnis von Gemeinschaft sowie Frustrationsabbau/Aggressionsverarbeitung. Zwei Jungen hatten allerdings im Zuge ihrer externen Nutzung von Online-Computerspielen Kompetenzen erworben, die ihnen eine berufliche Perspektive im IT-Bereich eröffnet haben.

Große Relevanz genoss bei allen Jugendlichen zunehmend die Kommunikation mit Peers; weshalb die Social Media-Nutzung bei den befragten Jugendlichen zunehmend an Bedeutung gewann, insbesondere WhatsApp und Facebook, aber auch Skype, selten wurden auch Instagram und Snapchat genutzt.

5 Die vier Familientypen

Im Mittelpunkt der Studie stand die Frage, wie Sozialisationsprozesse vor dem Hintergrund der jeweiligen lebensweltlichen Herausforderungen erfasst und im Kontext erklärt werden können. Mit Hilfe der drei forschungsleitenden Konzepte, also der Handlungsoptionen, Handlungsentwürfe und Handlungskompetenzen – sowohl der Heranwachsenden als auch ihrer Eltern – ließen sich je spezifische Ausprägungen des Zusammenwirkens der Merkmale der sozioökonomischen Situation, der sozio-emotionalen Bedingungen und der Beziehungsstrukturen und der Strategien der Familien, ihren Familienalltag zu bewältigen, erkennen. So kristallisierten sich aussagekräftige Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Familien des Panels heraus. Auf dieser Basis konnte eine Familientypologie gebildet werden. Ziel der Typenbildung war es, den komplexen und dynamischen Prozessen in der Lebensführung der Familienmitglieder so gut wie möglich gerecht zu werden und sie nachvollziehbar abzubilden. Dazu wurden die Familien der Panelstudie dem Typ zugeordnet, dessen Merkmalskombination sie in ihrer jeweiligen Lebensführung in der jeweils aktuellsten Erhebungswelle am besten charakterisierte; in der Begründung ihrer Zugehörigkeit wurde, wo zur näheren Erläuterung nötig, ein Blick auf vorherige Lebensphasen geworfen.

Dazu dienten die oben vorgestellten Analysekonzepte. Sie wurden nicht einzeln bestimmt, sondern stets im Zusammenspiel der Analysekonzepte betrachtet. So bestimmen sich etwa die Handlungsoptionen einerseits aus den subjektiv feststellbaren Faktoren der sozialen Lage, aber zum anderen daraus, wie diese subjektiv wahrgenommen werden, was wiederum von den Handlungsentwürfen und den Handlungskompetenzen des Individuums abhängt. Mit Hilfe der vorhin vorgestellten Dimensionen, die zur Operationalisierung der Handlungskonzepte dienten, konnten 2014 fünf Familientypen als Sozialisationskontexte im Panel identifiziert werden (siehe dazu Paus-Hasebrink/Kulterer 2014: 240). Mit Abschluss der Studie wurden die Typen noch einmal überarbeitet, zusammengefasst und Familien zum Teil aufgrund der in den dazwischenliegenden Jahren aufgetretenen Veränderungen (beruflicher Art, auf Ebene der Familienstruktur oder der Beziehungen in der Familie) neu zugeordnet. Am Ende dieses Prozesses standen vier Familientypen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden (siehe dazu Paus-Hasebrink/Kulterer/Oberlinner 2017: 129-136).

Bei den Familien von Typ 1 handelt es sich um die rundherum überforderten Familien (*Massive sozio-ökonomische Probleme als multiple Deprivation: Die rundherum überforderten Familien*). Sie leiden unter stark belasteten, ausweglos wirkenden, sozio-ökonomischen Bedingungen. Auch ihre sozio-emotionalen Bedingungen und Beziehungsstrukturen sind sehr stark belastet. In ihrer Alltagsbewältigung sind diese Familien überfordert.

Die Familien von Typ 2 (*Die sozio-ökonomisch nicht mehr bzw. wenig belasteten, aber wegen problematischer sozio-emotionaler Beziehungsstrukturen überforderten Familien*) konnten ihre sozio-ökonomische Situation seit Beginn der Erhebung zum Teil deutlich verbessern, ihre sozio-emotionalen Beziehungsstrukturen sind aber belastet geblieben. Auch hier sind die Familien in ihrer Bewältigungsstrategie überfordert.

Bei Typ 3 (*Die zwar sozio-ökonomisch, aber sozio-emotional weniger belasteten, relativ kompetenten Familien*) lassen sich unverändert belastete sozio-ökonomische Strukturen vorfinden, diesen Familien gelang es aber über die Erhebungswellen hinweg, ihre sozio-emotionalen Bedingungen zu verbessern, sie sind inzwischen weniger belastet. In ihren Bewältigungsstrategien zeigen sie sich relativ kompetent.

Die Familien von Typ 4 (*Keine belasteten sozio-ökonomischen Bedingungen mehr und unbelastete sozio-emotionale Beziehungsstrukturen – Die relativ kompetenten „Aufsteiger“*) lassen sich als die nicht mehr belasteten und relativ kompetenten Aufsteiger im Panel beschreiben. Die folgenden charakteristischen Beispiele mit Blick auf das jeweils im Mittelpunkt der Studie stehende Kind illustrieren die Unterschiede zwischen den Familientypen.

5.1 Typ 1 – Das Beispiel Familie Landinger

Bei den Familien von Typ 1 handelt es sich um Großfamilien oder Eltern-Familien. Deprivation findet bei diesen Familien auf mehreren Ebenen statt: Psychische und physische Krankheiten bedingen eine Arbeitsunfähigkeit der Eltern. Bei allen Familien von Typ 1 lässt sich eine massive Überforderung in der Gestaltung des Familienlebens beobachten; sie wirken nicht imstande sich aus ihrer Misere zu befreien. Die Medienausstattung ist auch bei diesen Familien gut. Die Familien gehen aber sehr unterschiedlich mit Medien um, gemeinsam ist ihnen aber, dass die Eltern im Umgang mit Medien, vor allem dem Internet stark überfordert sind, sie können ihren Kindern keine Hilfe bieten. Medien ermöglichen diesen Kindern aber eine Flucht aus ihrem problembelasteten Familienalltag, wie das Beispiel des zu Beginn der Erhebung fünf- und zum Ende der Studie 17-jährigen Timo Landinger zeigt.

Timos Eltern sind arbeitslos sowie physisch und psychisch krank. Sein Vater hat mit der Zeit zunehmende Allmachtsansprüche entwickelt und dominiert die schwer belastete Großfamilie. Seine Frau, kognitiv eingeschränkt, war zwischenzeitlich wegen Gewalthandlungen des Mannes im Frauenhaus. Auch Timo war eine Zeit lang wegen psychischer Probleme in einem Heim, er ist sehr aggressiv, nimmt starke Neuroleptika – möglicherweise eine Folge der Demütigungen durch seinen Vater und die Schwäche seiner Mutter. Timo lebte einige Jahre während der Woche in einem Internat, wo er neben der schulischen Ausbildung auch unterschiedliche Therapieangebote wahrneh-

men konnte. Mit Ende der Pflichtschulzeit zog er wieder ganz nach Hause zu seinen Eltern.

Für Timo sind Medien, vor allem gewaltbezogene Computerspiele, über alle Erhebungswellen zentrale Freizeitbeschäftigung. Die Eltern erlaubten Timo bereits sehr früh Computerspiele für Erwachsene, da sie meinen, es würde ihn ausgleichen und beruhigen. Er spielt seine Spiele in jeder freien Minute auch über mobile Konsolen. Internetzugang hat Timo nicht, seine Eltern finden das Risiko zu groß, halten das Internet für zu gefährlich für Timo, sie geben ihm aber auch keine Hilfe, für sie ist es so vor allem einfacher.

Timo hat extrem eingeschränkte Handlungsoptionen; Seine Handlungsentwürfe münden in Resignation: „Mi mog net a mol die Katz“. Und er hat keine Hoffnung auf Änderung und damit kaum Chancen auf Erwerb von Handlungskompetenz.

Die rundum belastete Situation der Familie lässt Timo kaum eine andere Möglichkeit, als Medien zum Füllen von Leere zu nutzen, sowohl im Hinblick auf freie Zeit, als auch in Bezug auf zwischenmenschliches Miteinander. Für die Eltern stellen Medien die einfachste Variante dar, ihren Sohn zu beschäftigen und gewissermaßen ruhigzustellen; sie gestatten ihm nur diesen Weg der Freizeitbeschäftigung und bestimmen auch seine Auswahl. Für Timo ist es wiederum die leichteste Art und Weise, Abwechslung zu erleben, sich zu beschäftigen und dabei Selbsterfahrung zu betreiben. Während seiner Zeit im Internat konnte Timo von den strukturierten Abläufen, der Unterstützung bei alltäglichen Problemen und bei der Mediennutzung und anderen speziellen Therapieangeboten profitieren. Zurück bei seinen Eltern führt er hingegen ein isoliertes Dasein mit wenig Ansprache und Zuwendung.

Zu Hause dienen ihm die Computerspiele als Ausflucht und klar als Mittel, mit seinen Aggressionen zurecht zu kommen: „Des is doch mein Vadder, den kon i net zrukschlag‘n“. Und sie bieten ihm die Möglichkeit Selbstwirksamkeit zu erleben.

5.2 Typ 2 – Das Beispiel Familie Holzner

Bei den Familien von Typ 2, die sozio-ökonomisch nicht mehr bzw. wenig belasteten, aber wegen problematischer sozio-emotionaler Beziehungsstrukturen überforderten Familien handelt es sich um Familien mit neuen Familienkonstellationen bzw. Trennungserfahrungen, die alle mit einem stark angespannten Familienklima zu kämpfen haben, so wie etwa Benedikt Holzner (17). Er ist der Sohn einer überforderten, zunächst alleinerziehenden Mutter mit drei Kindern; nach der 3. Welle kamen Benedikt und seine beide älteren Geschwister in ein Heim; seine Mutter heiratete erneut und bekam mit dem neuen, finanziell besser gestellten Mann zwei weitere Kinder. Der Familie

geht es zwar sozio-ökonomisch nun deutlich besser, doch sozio-emotional keinesfalls – die alte Familie erscheint zerrüttet, Benedikts Mutter hat ein sehr angespanntes Verhältnis zu ihrem Sohn, zeigt ihm gegenüber Desinteresse und spricht sehr verletzend über ihn – umgekehrt verliert Benedikt jedoch allen Widrigkeiten zum Trotz kein schlechtes Wort über seine Mutter.

Anfangs war Fernsehen Benedikts Ein und Alles, etwas später gewalthaltige Computerspiele als Flucht aus Vernachlässigung. Eine starke Veränderung vollzog sich durch den Umzug in die betreute Wohngruppe, in der er einen geregelten Alltagsablauf kennenlernte und man ihm Unterstützung auch im Umgang mit Medien bot. Durch die Herausnahme aus der Familie hatte er bessere Handlungsoptionen, seine Handlungsentwürfe änderten sich – er macht Pläne für die Zukunft. Er hat in der betreuten Einrichtung Resilienzstärkung erfahren und kann seine Kompetenzen ausbauen, zeigt nun einen unauffälligen Umgang mit Medien. Seine Verbundenheit mit der Wohngruppe gibt Benedikt auch nach dem Ende der Pflichtschulzeit nicht auf, er hat sich freiwillig dazu entschlossen, dort bis zum Abschluss der von ihm gewählten Ausbildung als Seilbahntechniker wohnen zu bleiben. Die fehlende Unterstützung durch seine Kernfamilie, sei es im Umgang mit Medien, im Erwerb von Medienkompetenz oder in der Bewältigung alltäglicher und schulischer Herausforderungen, konnte in Benedikts Fall durch die Betreuungseinrichtung ausgeglichen werden.

5.3 Typ 3 – Das Beispiel Familie Stab

Die zwar sozio-ökonomisch, aber sozio-emotional weniger belasteten Familien. Charakteristika: (früher) alleinerziehende Mütter, gutes Familienklima, relativ kompetente Alltagsbewältigung

Simone Stab (16) ist die Tochter einer alleinerziehenden, strebsamen, religiösen Mutter mit Migrationshintergrund; sie hat eine sehr vertrauensvolle Beziehung zur Mutter. Aber es gab in der Vergangenheit Probleme mit ihrem jüngeren Halb-Bruder, der sich stark in Online-Computerspiele zurückzog. Seine Mutter suchte aktiv Hilfe und erwirkte für ihn einen Aufenthalt in einer betreuten Einrichtung. Dadurch entspannte sich das Familienklima. Nach dem Weggang ihres Vaters war Simone anfangs sehr traurig; sie suchte nach medialen Vorbildern, u.a. *Hannah Montana* (sie agiert unabhängig und verdient ihr Geld selbst). Später zeigt sie eher geringes Interesse an der Mediennutzung, sie zieht aber Social Media-Angebote zum Identitäts- und Beziehungsmanagement heran und ist eine der wenigen im Panel, die dazu Instagram nutzt. Simone hat zwar in ihrer Familie eingeschränkte Handlungsoptionen, aber klare Handlungsentwürfe; sie erweist sich als recht kompetent, auch bei ihrer jeweils gezielten Suche nach funktionalen Medienangeboten. Ihre Mutter hat selbst zwar wenig Medienkompetenz, doch ihr ist der Zu-

sammenhalt in der Familie stets sehr wichtig gewesen sowie die Vermittlung von Werten wie Sparsamkeit, Ehrlichkeit und Zusammenhalt. An Simones Beispiel lässt sich verdeutlichen, wie der starke emotionale Rückhalt durch ihre Mutter, das Setzen von auch nur einfachsten Maßnahmen zur Medienkompetenzvermittlung und ein grundlegend problemlösungsorientierter Zugang der Lebensführung einen reflektierteren Umgang mit medialen Inhalten begünstigen können.

5.4 Typ 4 – Das Beispiel Erich Grubert

Zu den Familien von Typ 4, den relativ kompetenten „Aufsteigern“, zählen überwiegend Kernfamilien, die seit Beginn der Studie intakt sind; lediglich eine neue Familie einer früher alleinerziehenden Mutter mit nunmehr verbesserten sozio-ökonomische Bedingungen und einem ausgeglichen und unterstützenden Familienklima kann diesem Typ zugeordnet werden. Sie wird am Beispiel von Erich Grubert (17) näher vorgestellt. Erichs Mutter verbot ihm über mehrere Jahre den Kontakt zu Kindern mit Migrationshintergrund in der Nachbarschaft. Erich war dadurch stark isoliert, ein in der Studie oft anzutreffender Ausdruck des elterlichen Bemühens um Distinktion zu Familien mit Migrationshintergrund. Erichs Familie wurde nach einiger Zeit durch den neuen Lebensgefährten der Mutter geprägt, der finanziell bessergestellt war und Erich ein liebevoller Stiefvater wurde. Ein Umzug der Familie bot Erich nunmehr die Möglichkeit Kontakte in der neuen Umgebung zu knüpfen.

Zu Beginn der Studie erwies sich Erichs Gesundheitszustand als labil; Erich war an ADS erkrankt und schien stark übergewichtig. Wenn er vom Kindergarten nach Hause kam, nutzte Erich Fernseh- und Computerspiele intensiv, um seine Langeweile auszufüllen und feste Strukturen in seinem Alltag zu schaffen. Seine frühe Vorliebe für Computerspiele, vom Stiefvater (im IT-Bereich tätig) unterstützt, blieb über die Jahre stabil. Nach der Schule begann Erich eine Ausbildung zum Koch; Computerspiele dominieren weiterhin Erichs nun geringe Freizeit.

Erichs Fallbeispiel zeigt zusammenfassend eine deutliche Verbesserung seiner Handlungsoptionen durch den neuen Stiefvater auf, seine Handlungsentwürfe sind zum Schluss der Studie nicht länger im Wesentlichen auf Medien fixiert. Erich schmiedet Pläne für die Zukunft, im Laufe der Erhebung zeigt sich deutlich eine bessere Entwicklung seiner Kompetenzen. Deutlich wird dabei, dass die Verbindung subjektiv als Verbesserung wahrgenommener Veränderungen – auf der Ebene der Familienkonstellation, des Wohnraums, der finanziellen Möglichkeiten – auch einen veränderten Zugang zu und Umgang mit Medien begünstigten.

6 Fazit

Die Befunde der Langzeit-Panelstudie machen deutlich, dass (Medien-) Sozialisationsforschung als Familienforschung angelegt werden sollte, der Blick sollte aber stets dem Kind gelten. Als unerlässlich erscheint zudem eine Langzeitperspektive, um den Kontext des Kindes in seinen sozialen Sozialisationskontexten nachzeichnen und verstehen zu können – dazu bedarf es auf allen Ebenen der Forschung des Mutes zur Komplexität. Im vorliegenden Beitrag wurde gezeigt, wie so ein Zugang auf theoretischer und methodischer Ebene angelegt werden kann, um der Komplexität der Thematik gerecht zu werden. Wie gezeigt wurde, bedarf es eines Zugangs zu (Medien-) Sozialisationsforschung als praxeologisch ausgerichteter, integrativer Forschung mit besonderem Blick auf die Familie. Im Mittelpunkt eines solchen Zugangs steht die Frage, wie Individuen und Gruppen, in unserem Fall Heranwachsende, vor dem Hintergrund ihres sozialen Milieus – auch mit Hilfe von digitalen Medienangeboten - im Laufe ihrer Sozialisation ihrem Alltag Sinn geben. Um die individuellen Veränderungen von Kindern im Kontext ihrer Sozialisation und die in ihren Familien, aber auch die dynamische Entwicklung von Medien und Mediendiensten, nachzeichnen zu können, wurde die Studie als Langzeit-Panelerhebung angelegt, die sich unterschiedlichen Erhebungsmethoden bedient, die sich gegenseitig stützen und ergänzen.

Aus den Ergebnissen der Studie geht deutlich hervor, dass soziale Benachteiligung nicht gleich soziale Benachteiligung ist. Denn sozial benachteiligte Familien können, wie die Familientypen deutlich machen, nicht über einen Leisten geschlagen werden. Förderkonzepte (für die gesamte Familie) sollten daher differenziert und möglichst individuell abgestimmt ausgestaltet werden; Kindergärten und Schulen spielen dabei eine wichtige Rolle; Medienkompetenzvermittlung sollte bereits in dieser Zeit beginnen. Kindergärten und Schulen könnten Eltern zudem möglichst niederschwellige Angebote rund um den Umgang mit Medien machen und ihnen helfen, mit Medien im Alltag kompetenter umzugehen. Dort können Kinder, wie dies auch zahlreiche sozial benachteiligte Eltern wünschen, medienpädagogische und darüber hinaus auch soziale Verhaltensweisen lernen. Außerdem ist die Aufmerksamkeit des Erziehungs- und Lehrpersonals in Bezug auch auf die sozialen Belange eines Kindes sehr wichtig. Wenn erkennbar familiäre Probleme in der Erziehung der Kinder auftauchen, wären sie eine wichtige Schnittstelle zu weiterführenden Einrichtungen, u.a. der Kinder- und Jugendhilfe.

Besonders belastete Familien brauchen sozialpädagogische Hilfe und ein konsequentes und nachhaltiges Handeln in einem Verbundnetz unterschiedlicher Stakeholder. Im Kontext der Langzeitstudie erwiesen sich betreute Wohneinrichtungen als Hilfe für Kinder, deren Eltern nicht in der Lage wa-

ren, ihre Kinder zu betreuen. Notwendig ist, dass gezielte Familienhilfe und Elternbildung Hand in Hand gehen.

7 Literatur

- Ang, Ien (1996): *Living room wars. Rethinking media audiences for a postmodern world.* London/New York, NY: Psychology Press.
- Ang, Ien (2006): Radikaler Kontextualismus und Ethnografie in der Rezeptionsforschung. In: Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hrsg.): *Kultur – Medien –Macht. Cultural Studies und Medienanalyse.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-80 (3. überarbeitete und erweiterte Auflage).
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft.* Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1989): *Social space and symbolic power.* In: *Sociological Theory* 7, 1, S. 14-25.
- Bovill, Moira/Livingstone, Sonia (2001): *Bedroom culture and the privatization of media use.* London: LSE Research. Online unter: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000672> [Zugriff: 17.10.2018]; zuerst publiziert in: Livingstone, Sonia/ Bovill, Moira (2001) (Hrsg.): *Children and their changing media environment: a European comparative study.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, S. 179-200.
- Elias, Norbert (1987): *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flick, Uwe (2013): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Habermas, Jürgen (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns.* Nachdruck der 4. durchgesehenen Auflage. 2. Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Havighurst, Robert J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd Edition). New York, NY: McKay.
- Hradil, Stefan (1999): *Soziale Ungleichheit in Deutschland.* Opladen Leske+Budrich.
- Hradil, Stefan (2008): *Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität.* In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie.* Opladen: Leske+Budrich, S. 211-234.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2014): *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kudera, Werner (2001): *Anpassung, Rückzug oder Restrukturierung – zur Dynamik alltäglicher Lebensführung in Ostdeutschland.* In: Lutz, Burkart (Hrsg.): *Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 333 der Universität München.* Berlin: Akademie Verlag, S. 46-82.
- Laible, Deborah/Thompson, Ross A./Froimson, Jill (2015): *Early Socialization. The influence of close relationships.* In: Grusec, Joan E./Hastings, Paul D. (Hrsg.): *Handbook of socialization. Theory and research.* New York, NY/London: The Guilford Press, S. 35-59.

- Mayseless, Ofra/Keren, Einat (2014): Finding a Meaningful Life as a Developmental Task in Emerging Adulthood: The Domains of Love and Work Across Cultures. In: *Emerging Adulthood* 2, 1, S. 63-73.
- Morgan, David (2011): *Rethinking family practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- OECD (2018): *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA*. Paris: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en#page80 [Zugriff: 26.10.2018]
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2010): Das Social Web im Kontext der Entwicklungsaufgaben junger Menschen. In: *Medien Journal. Zeitschrift für Kommunikationskultur. Europas Jugend im Social Web: Individuelle Perspektiven* 34, 4, S. 20-34.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2017): *Praxeologische (Medien-)Sozialisationsforschung*. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-118.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2018): The Role of Media within Children's Socialization. A Praxeological Approach. In: *Communications. The European Journal of Communication Research*. Online first unter: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/comm.ahead-of-print/commun-2018-2016/commun-2018-2016.pdf> [Zugriff: 17.10.2018].
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Bichler, Michelle (2008): *Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder*. Wien: Österreichischer Studienverlag (unter Mitarbeit von Christine Wijnen).
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Kulterer, Jasmin/Oberlinner, Andreas (2017): *Familientypen als Sozialisationskontexte*. In: Paus-Hasebrink, Ingrid (Hrsg.): *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend. Reihe Lebensweltbezogene Medienforschung: Angebote – Rezeption – Sozialisation, Band 5*. Baden-Baden: Nomos, S. 129-240.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Oberlinner, Andreas (2017): *Sozialisation in unterschiedlichen Sozialisationskontexten*. In: Paus-Hasebrink, Ingrid (Hrsg.): *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend. Reihe Lebensweltbezogene Medienforschung: Angebote – Rezeption – Sozialisation, Band 5*. Baden-Baden: Nomos, S. 241-269.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Sinner, Philip/Prochazka, Fabian/Kulterer, Jasmin (2018): *Auswertungsstrategien für qualitative Langzeitdaten: Das Beispiel einer Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation Heranwachsender*. In: Scheu, Andreas (Hrsg.): *Auswertung qualitativer Daten. Verfahren und Methoden der Interpretation nicht-standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209-225.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Kulterer, Jasmin/Sinner, Philip (2019): *Social Inequality, Childhood and the Media. A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialisation. Series Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research, Band 4*. London: Palgrave Macmillan.
- Walper, Sabine/Riedel, Birgit (2011): Was Armut ausmacht. In: *DJI Impulse* 92/93, 1, S. 13–15.

Weiß, Ralph (2000): „Praktischer Sinn“, soziale Identität und Fern-Sehen. Ein Konzept für die Analyse der Einbettung kulturellen Handelns in die Alltagswelt. In: Medien und Kommunikationswissenschaft 48, 1, S. 42-62.

Sexualität ja, Kinder nein? Virtuelle Verhandlungen sexueller Selbstbestimmung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten

Rahel More

Im Zuge von Recherchen für ein Dissertationsprojekt zum Thema Elternschaft und Lernschwierigkeiten wurde der virtuelle Raum des Internets zum Erhebungsort von Datenmaterial. Erhoben wurden Inhalte und Kommunikationsdynamiken sogenannter *Newsgroups* (vgl. Marotzki 2003), wobei das Thema der Sexualität ursprünglich inhaltlich nicht im Vordergrund stand. Umso bemerkenswerter ist die im Material omnipräsente, explizite Thematisierung von Sexualität, insbesondere bezogen auf Personen mit Lernschwierigkeiten in der Jugendphase. Gegenstand dieses Beitrages sind eben diese Verhandlungen sexueller Selbstbestimmung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten, die im virtuellen Raum stattfinden und an denen die zentralen sozialen Akteur*innen (d.h. Personen mit Lernschwierigkeiten) wie es scheint nicht aktiv teilhaben. Eine Einführung in die Begriffe Behinderung und Lernschwierigkeiten sowie Einblicke in Forschung und historischen Kontext zu sexueller Bildung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung leiten über zum konkreten Forschungsfeld der *Newsgroups* und empirischen Erkenntnissen. Ziel des Beitrags sind die Analyse und Darstellung zentraler Aussagen im Feld, sowie schließlich eine Diskussion der Verhandlungen sexueller Selbstbestimmung sowie derer potentieller Machtwirkungen und die Relevanz des Themas als Agenda für die österreichische Jugendforschung.

1 Lernschwierigkeiten und Behinderungen

Selbstvertretungen von Menschen mit sogenannten *Lernschwierigkeiten* fordern die Verwendung des Begriffs der Lernschwierigkeiten anstelle des diskriminierenden und weit verbreiteten Labels der „geistigen Behinderung“ (vgl. Wibs 2005). Als Personen mit Lernschwierigkeiten wollen demnach Menschen bezeichnet werden, die aufgrund von Zuschreibungen, Vorurteilen und Barrieren im soziokulturellen Sinne behindert werden. Behinderung ist ein komplexes, vielschichtiges Phänomen das unterschiedlich definiert, theo-

risiert und erfahren wird. Soziale und kulturelle Verständnisse von Behinderung haben, nebst Kritik an individualistisch-defizitären Perspektiven des Behindert-seins, einen Fokus auf soziokulturelle Prozesse des Behindert-werdens (Waldschmidt 1998: 15) gemein. Zu kulturellen Behinderungsverständnissen zählt auch eine Perspektive auf Behinderung als diskursives Produkt, welche bereits in diversen Traditionen der Diskursforschung untersucht wurde (vgl. Goodley 2016: 131-133). Diskursiv gesehen entsteht Behinderung durch Zuschreibungsprozesse sowie stigmatisierende und diskriminierende Praktiken, welche diesen folgen. Laut Goodley (2001) exkludieren solche postmodernen Theoretisierungen von Behinderungen jedoch meist Lernschwierigkeiten als diskursives Phänomen und naturalisieren damit fortlaufend Subjektivitäten von Personen mit Lernschwierigkeiten als „a priori geistig behindert“ (ebd.: 211). Dies scheint vor allem auch für den Bereich der Sexualität eine Rolle zu spielen, wie nachfolgender Absatz verdeutlicht.

2 Sexuelle Bildung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Sexualität betrifft alle Altersphasen und ist ein lebenslanger Bildungsprozess aus einem Wechselspiel von Individualität und sozialen Einflüssen (Sieler/Schmidt 2013). Sexuelle Sozialisation findet von Anfang an statt (vgl. Schmidt 2012) und ist somit an sich kein jugendspezifisches Thema (mehr). Dennoch sind es unter anderem die physischen und psychischen Veränderungen im Jugendalter, insbesondere ab Beginn der Pubertät, welche Sexualität und erste konkrete Erfahrungen mit dieser in den Mittelpunkt rücken (Kahle 2016). Veränderungen in den Lebensabschnitten Jugend und junges Erwachsenenalter betreffen unter anderem Identitätsfindung, Grenzaustestungen und zunehmende Selbstbestimmung sowie individuellere Gestaltungen der eigenen gesellschaftlichen Partizipation (Arnett 2004). Die sexuelle Ebene dieser Entwicklungen unterliegt bei jungen Menschen mit Behinderungen zum Teil immer noch einer gewissen Tabuisierung (Priestley 2003). Während der Aktivismus behinderter Menschen vor allem im englischsprachigen Raum seit den 1990ern vermehrt Aushandlungen von und Berichte über Sexualität, Begehren aber auch sexuelle Unterdrückung hervorgebracht hat (vgl. Liddiard 2018), reproduziert der deutschsprachige Diskurs durch vermeintliche Hilfesysteme „behinderte Sexualität als Exklusionsmechanismus“ (Trescher/Börner 2014: o.S.). Vor allem junge Menschen mit Lernschwierigkeiten erfahren so nach wie vor Behinderungen bei der sexuellen Bildung, wobei der Begriff der sexuellen Bildung hier nicht im Sinne von formaler Bildung, sondern als *Lebensbildung* (vgl. Thiersch 2008: 239) zu verstehen ist.

Junge Menschen mit Lernschwierigkeiten erfahren in ihrem Umfeld häufig ablehnende Haltungen und strukturelle Barrieren, die auch sexuelle Bildung behindern. Die sexuelle Selbstfindung und das Ausprobieren der eigenen Sexualität gestalten sich u.a. deshalb komplexer als für nichtbehinderte Peers, weil Jugendliche mit Lernschwierigkeiten teilweise stärker von Angehörigen oder strukturellen Rahmenbedingungen abhängig sind und dadurch in dieser Hinsicht fremdbestimmt und überbehütet werden (Hollomotz/The Speakup Committee 2008; Römisch 2011). Fremdbestimmung durch nahe Angehörige setzt sich für junge Menschen mit Lernschwierigkeiten im umfassenderen Maße als für die meisten nichtbehinderten Personen bis ins Erwachsenenalter fort, denn ein verhältnismäßig hoher Anteil von erwachsenen Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten lebt weiterhin bei der Herkunftsfamilie (Römisch 2011).

Auch Geschlecht spielt für Möglichkeiten sexueller Bildung eine zentrale Rolle. Während junge Frauen mit Lernschwierigkeiten häufiger Überbehütung erfahren (Römisch 2011), wird jungen Männern mit Lernschwierigkeiten eher aggressives oder unpassendes Sexualverhalten zugeschrieben (Frawley/Wilson 2016). Ein weiterer gender-relevanter Aspekt in der sexuellen Fremdbestimmung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten hat mit befürchteten Konsequenzen sexueller Beziehungen zu tun: dem Entstehen einer Schwangerschaft. Der Diskurs über Sexualität von jungen Frauen mit Lernschwierigkeiten wird neben Hygiene und Selbstschutz (Laut WHO 2011 besteht ein erhöhtes Risiko sexueller Gewalt) oft vom Thema Verhütung geleitet (Frawley/Wilson 2016; Björnsdóttir/Stefánsdóttir/Stefánsdóttir 2017).

Historisch bedingt durch die Institutionalisierung lebten Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten meist geschlechtergetrennt, mit dem Ziel sexuelle Beziehungen und potentiell daraus resultierende Kinder zu verhindern (McCarthy 2009). Auch eugenische Motivationen spielten dabei eine zentrale Rolle, denn ausgehend vom Darwinismus entstand Ende des 19. Jahrhunderts der Irrglaube, dass physische und psychische Beeinträchtigungen (womit auch Lernschwierigkeiten gemeint waren), Kriminalität, Arbeitslosigkeit und andere „soziale Übel“ vererbbar wären (Barnes 2010: 26). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts führte der zunehmende Diskurs über das Recht aller Menschen auf Sexualität und sexuelle Selbstbestimmung in vielen Ländern zu Sterilisationen von behinderten Mädchen und Frauen, meist ohne deren Wissen oder Zustimmung (Priestley 2003). In Österreich hielt die Praxis der Zwangssterilisationen besonders lange an, zumindest bis in die späten achtziger Jahre blieb diese öffentlich weitgehend kritiklos (Mayrhofer/Wolfgruber/Geiger/et al. 2017). Während Länder wie Schweden sich längst mit dieser Form der Gewalt auseinandergesetzt haben und umfassende Erhebungen eingeleitet haben (Barow 2003), setzte diese Aufarbeitung hierzulande deutlich verspätet ein. Auch gesetzlich hinkt Österreich im internati-

onalen Vergleich hinterher, denn erst das Kindschaftsrechtsänderungsgesetz von 2001 beinhaltet etwa strengere Regelungen zur Sterilisation von Minderjährigen (vgl. Hammerschick 2017: 562).

Wenngleich das Recht aller Menschen auf Sexualität seit der sexuellen Liberalisierung grundsätzlich anerkannt wird (vgl. Pixa-Kettner/Rischer 2013), problematisieren Angehörige oder auch Einrichtungen sexuelle Beziehungen u.a. aufgrund einer potentiellen Schwangerschaft oder Elternschaft fortlaufend (Gilmore/Chambers 2010). Die Mehrheit der heranwachsenden jungen Frauen und Männer strebt die Gründung einer eigenen Familie an, auch wenn sich die Familienplanung biographisch nach hinten verschoben hat (Calmbach/Borgtsedt/Borchard et al. 2016). Noch immer sind Ausbildung, Beruf und Familie (in ebendieser Reihenfolge) für die meisten Jugendlichen die wichtigsten Bestandteile des „Erwachsen-seins“. Die Lebensentwürfe vieler junger Menschen, unabhängig vom Label Lernschwierigkeiten (Römisch 2011; Sigot 2017), beinhalten also unter anderem den Wunsch nach Partnerschaft und Familie als Idealbild. Demnach sind sexuelle Reproduktion und Familiengründung relevante Aspekte sexueller Selbstbestimmung, bleiben jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten aber oft verwehrt.

3 Forschungsfeld Newsgroups: Ein Positionierungs- und Verhandlungsraum

Laut Marotzki (2003: 153) sind Newsgroups „reine Diskussionsgruppen“ im Internet, in denen Textnachrichten (meist Diskussionsbeiträge) gepostet, gelesen und beantwortet werden können. Die Besonderheit solcher Gruppen besteht darin, dass sie sich über Kommunikation strukturieren und darüber hinaus wenige Gestaltungselemente enthalten. Dieser Definition folgend, besteht die empirische Datenbasis für diesen Beitrag aus fünf Newsgroups, bereitgestellt auf österreichischen Homepages. Das Sampling basierte auf einer systematischen Google-Suche nach verschiedenen Wortkombinationen zum Thema Behinderung und Elternschaft. Hauptkriterien waren dabei, dass die Newsgroups österreichische Links haben mussten (um möglichst Diskussionen aus dem österreichischen Kontext widerzuspiegeln) und, dass Diskussionsimpulse sowie Kommentare konkret (auch) Lernschwierigkeiten behandelten. Die geringe Anzahl an Newsgroups zu diesem Thema führte dazu, dass der Datenkorpus aus fast allen zum Zeitpunkt der Suche verfügbaren österreichischen Newsgroups besteht.

Die fünf Newsgroup gliedern sich in drei Online-Zeitungsartikel sowie zwei Forendiskussionen (siehe Verweise am Ende des Beitrags) und entstanden zwischen 2006 und 2016. Den Newsgroups mit insgesamt 600 Kommentaren liegt jeweils ein Diskussionsimpuls zugrunde, entweder in Form einer

Foren-Frage oder eines Online-Artikels. In ihren Kommentaren reagieren Nutzer*innen entweder auf die Impulse selbst oder auf andere Kommentare.

Methodisch kann die Analyse als Online-Dokumentanalyse eingeordnet werden, wenngleich für Phänomene wie Newsgroups die klassische Definition von Webdokumenten ohne direkten Dialog ausgeweitet werden muss, denn sie fallen (wie Blogs) zwischen „einfache Artikelpublikation und Replik auf andere Beiträge“ (Gnams/Batinic 2010: 399). Hier stehen sowohl Kommunikationsdynamiken, soziale Ordnungen und Positionierungen als auch die Interpretation von Newsgroups als spezielle Form von Textdokumenten bzw. *Hypertexten* (Flick 2016: 350) im Fokus. Für eine Interpretation von Homepages im Allgemeinen schlagen Reichertz und Marth (2004) eine Nutzung der hermeneutischen Wissenssoziologie vor. Insbesondere einige Konzepte der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2011) eignen sich für die Analyse der Newsgroups. Dieser Beitrag orientiert sich vor allem am Begriff des *Deutungsmusters* (ebd.: 240), womit typische gesellschaftliche Deutungsfiguren gemeint sind, welche die Wahrnehmung und Deutung von Phänomenen leiten.

Nachdem die Wissenssoziologie Deutungsmuster als typisierbare, kollektive Produkte begreift, die durch sprachliche Äußerungen sichtbar werden (vgl. Keller 2011), wurden alle Äußerungen in den Newsgroups auf bestimmte Wahrnehmungs- und Deutungstypen hin untersucht. Aufgrund der Gleichbehandlung von Impuls und Kommentaren in der jeweiligen Newsgroup wurde auch analysiert inwiefern die Nutzer*innen die Aussagen der Impulse aufgreifen bzw. welche Positionierungen übernommen, kritisiert, ignoriert, abgelehnt oder neu gebildet werden. So beinhalten nur zwei der fünf ursprünglichen Impulse explizit das Thema Sexualität, in den Kommentaren jedoch sind diverse Deutungsmuster der Sexualität omnipräsent. Das heißt, die Nutzer*innen der Newsgroups führen zum Teil unabhängig vom Impuls das Thema Sexualität in die Diskussion ein.

4 Deutungsmuster sexueller Rechte und Selbstbestimmung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten

Bereits die Titel der Diskussionsimpulse geben Hinweise darauf, wie deren Autor*innen Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten deuten. So impliziert etwa der Titel „*Abstoßende Sexualität, verhinderte Schwangerschaften*“ (Brickner 2009) Vorurteile und Tabuisierung von Sexualität. Laut Titel eines weiteren Beitrages (Berger 2012) hingegen, fordern Expertinnen [...] *bessere Aufklärung, Beratung und Recht auf Liebe für alle*. Die Titel legen Ausgangspunkte für Positionierungen und Deutungsmuster in den Dis-

kussionsimpulsen fest, die sich dann teilweise auch in den Kommentaren fortsetzen, einerseits in der Feststellung, dass Sexualität in Verbindung mit behinderten Menschen fortlaufend tabuisiert wird und andererseits, dass der Wunsch nach Sexualität, Liebe und sexuellen Beziehungen sowie Familiengründung für die meisten Menschen (unabhängig vom Label Behinderung) existent ist.

In den Kommentaren postulieren Nutzer*innen der Newsgroups u.a., dass Sexualität niemandem abgesprochen werden darf und jeder Mensch sexuelle Bedürfnisse hat. Typische Aussagen diesbezüglich sind etwa: *Da ich seit Jahrzehnten im Behindertenbereich arbeite weiß ich, dass es für geistig beeinträchtigte Menschen das gleiche Bedürfnis nach Zärtlichkeit, Nähe und auch Bedürfnis nach Sexualität gibt* (N1: 16) und [...] *ist ja meist das Bedürfnis nach Sexualität da und das darf man keinem Menschen absprechen* (F1: 70). Diese Deutung wird im Kommentar durch berufliche Erfahrung legitimiert: „da ich seit Jahrzehnten im Behindertenbereich arbeite“, mit dem Ziel diese Positionierung zu stärken. Solche und ähnliche Äußerungen bilden das Deutungsmuster *Sexualität für alle als Menschenrecht* und kontrastieren die Tabuisierung und Problematisierung der Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kommentarmaterial.

Die gesellschaftliche Tabuisierung von Sexualität wird von Nutzer*innen zum einen (kritisch) thematisiert, zum anderen jedoch reproduziert. Folgende Kommentare verdeutlichen eine Kritik an der Tabuisierung von Sexualität: *Das Thema ist eher, dass in Österreich es derart unvorstellbar ist, dass auch behinderte Menschen eine Familie gründen/können/wollen, Sex haben/können/wollen, dass die notwendigen Strukturen nicht aufgebaut werden* (N1: 47) oder *Sexualität ist im Behindertenbereich ein Problem und ein Tabu zugleich, was es nicht gerade einfacher macht, Lösungen zu entwickeln* (F1: 17). Letzteres Zitat kritisiert nicht nur eine Tabuisierung, sondern problematisiert zugleich Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten: es sollen „Lösungen“ entwickelt werden. Wie bereits erwähnt, bieten zwei der Diskussionsimpulse die Deutung der Tabuisierung von Sexualität und sexuellen Beziehungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten bereits an. Spannend ist, dass die Kommentare diese Tabuisierung nicht nur direkt aufgreifen, sondern teilweise auch indirekt reproduzieren, etwa durch Äußerungen wie: [...] *würde meine Bekannte mit Down Syndrom sofort mit jedem schlafen, der ihr ein bisschen gut zuredet oder etwas schenkt. Alleine die Vorstellung, dass jemand das ausnützen könnte und es dann zu einer ungewollten Schwangerschaft kommt* (F2: 2), gefolgt von einem Smiley mit entsetztem Gesichtsausdruck. *Das Mädchen bzw. die junge Frau mit Down Syndrom* entspricht einer Kollektivsymbolik (vgl. Link 2013), die in den Newsgroups dazu eingesetzt wird, ein bestimmtes Bild von Frauen mit Lernschwierigkeiten zu illustrieren. Auch in einem der Diskussionsimpulse (Brickner 2009) taucht diese

symbolische Figur bereits auf, jedoch greifen alle der fünf Newsgroups in den Diskussionen diese Symbolik unabhängig voneinander wieder auf. Der hier zitierte Kommentar wird in der betreffenden Newsgroup umgehend rezipiert und in einer Antwort dessen Aussage geschlechtsspezifisch auf die Jugendphase ausgeweitet: *Ich kenne/kannte durchaus auch „gesunde“ Menschen (junge Mädels, gerade einmal 16 oder noch jünger) bei denen es genauso ist (F2: 4).* Verfasser*in dieses Kommentars schreibt jungen Mädchen generell zu, (zu) freigiebig mit ihrer Sexualität umzugehen, wodurch diese problematisiert sowie pauschalisiert wird. Aussagen welche eine Tabuisierung der Sexualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten entweder thematisieren oder reproduzieren, wurden in der Analyse zum Deutungsmuster *Tabuisierung von Sexualität* zusammengefasst.

Sowohl im Kommentarmaterial als zum Teil auch in den Impulsen, werden Sexualität und Sexualleben von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Problem dargestellt. Die diversen Äußerungen beziehen sich dabei besonders auf die Phase der Jugend bzw. des Sexuell-aktiv-werdens und hängen sowohl mit der Fortpflanzungsebene, als auch mit sexueller Gewalt und (vermeintlich inadäquatem) Sexualverhalten zusammen. Häufig werden dabei persönliche Erfahrungen zur Legitimierung von Positionierungen eingesetzt: *Hast du je mit behinderten Menschen gearbeitet? [...] Für viele Familien mit behinderten jungen Erwachsenen ist Sterilisation die praktischste Methode. Geh hin und frag die Betroffenen. Das von Haus aus abzulehnen hilft nicht, es würde vielen Betroffenen das Leben erschweren (N2: 43).* Dieser Kommentar dient als Antwort auf eine zuvor in der Diskussion getätigte Äußerung, welche eine generelle Ablehnung von sexueller Selbstbestimmung und Fortpflanzung in Frage stellt. Mit der (rhetorischen) Frage danach, ob Verfasser*in des rezipierten Kommentars je mit behinderten Personen gearbeitet hat, positioniert sich Verfasser*in des zweiten Kommentars aufgrund der implizierten eigenen Berufserfahrung in der sozialen Ordnung der Newsgroup über der anderen Person. Dies wird weiter durch die Äußerung „Geh hin und frag die Betroffenen“ verstärkt. Die „Betroffenen“ sind aus Perspektive des Kommentars jedoch nicht in erster Linie junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten, sondern deren Familien. Weitere typisch problematisierende Kommentare sind: *Bekannt ist, dass geistig Behinderte mit Sexualität deutlich lockerer umgehen als "Normale" (N2: 27)* und *Sie hatte aber immer wieder Geschlechtsverkehr mit den unterschiedlichsten Männern, zum Teil auch geistig behinderten, die selber nie und nimmer an Verhütung dachten (F2: 48).* Die Verhütungsproblematik ist also zentral und beinhaltet eine Reihe von Äußerungen über zwangsweise Verhütung, unter anderem Sterilisationen von Frauen mit Behinderungen (zum Teil aufgegriffen aus den Diskussionsimpulsen). Wird Sexualität als Problem illustriert, argumentieren folglich einige Nutzer*innen der Newsgroups mit (auch fremdbestimmter) Verhütung als Lösung für das potentielle „Problem Schwangerschaft“. Wäh-

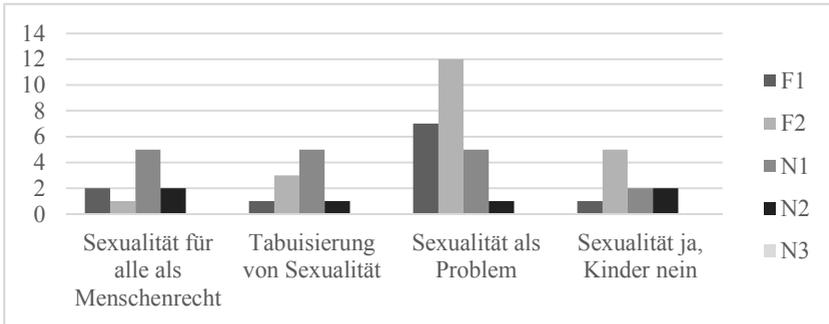
rend Sterilisationen im Gesamtbild tendenziell eher abgelehnt werden, rechtfertigen manche Kommentare das Verabreichen von hormonellen Verhütungsmitteln ohne Zustimmung und Wissen einer betreffenden jungen Frau mit dem Recht auf ein Sexualleben: *Eh schon gut, dass man über Verhütung nachdenkt. Vor gar nicht allzu langer Zeit (und mancherorts ist es nach wie vor so) war es ja vollkommen undenkbar, dass geistig behinderte Menschen überhaupt Sex haben* (F2: 23). *Sexualität als Problem* ist damit das häufigste Deutungsmuster betreffend Sexualität.

Zuletzt ergab die Analyse der Newsgroups schließlich eine deutliche Grenzziehung zwischen einer generellen Befürwortung von Sexualität und einer Ablehnung sexueller Selbstbestimmung beim Thema Verhütung und Fortpflanzung. Folgende Kommentare sind dafür typisch: *Sie hat aber mittlerweile einen Freund (auch geistig behindert) und die beiden haben Sex. Ein Kind wäre für die Eltern der beiden ein Horror, deswegen sind beide "sterilisiert" (ich nenne das jetzt mal so, weiß nicht genau was gemacht wurde)* (F2: 19). Wieder dient hier die persönliche Erfahrung als Legitimierung der ablehnenden Haltung gegenüber dem Wunsch nach dem Lebensmodell Familie bei jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten. Die Rolle der Eltern der jungen Leute wird hervorgehoben sowie die Fremdbestimmung durch die Eltern verdeutlicht. Dieses Muster wiederholt sich in den Newsgroups und ist Ausdruck der von Römisch (2011) festgestellten umfassenden, sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzenden Fremdbestimmung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dieses Deutungsmuster wird zusammengefasst unter *Sexualität ja, Kinder nein*.

Die Argumente betreffend Sexualität in den Kommentaren können also zu vier zentralen Deutungsmustern gebündelt werden: Sexualität für alle als Menschenrecht, Tabuisierung von Sexualität junger Menschen mit Lernschwierigkeiten, Sexualität von (heranwachsenden) Personen mit Lernschwierigkeiten als Problem sowie eine klare Grenzziehung zwischen einer Befürwortung von Sexualität für alle und einer Ablehnung von Schwangerschaft bzw. Elternschaft.

Abbildung 1 zeigt die quantitative Verteilung der Deutungsmuster in den Kommentaren der fünf Newsgroups (betitelt mit F1, F2, N1, N2, N3). Nachfolgend soll nun exemplarisch aufgezeigt werden, wie wiederholte Äußerungen in den Kommentaren durch die vier Deutungsmuster der Sexualität zentrale Aussagen in den Diskussionen bilden.

Abbildung 1: Deutungsmuster von Sexualität in den Kommentaren



Quelle: eigene Zusammenstellung

5 Verhandlungen sexueller Selbstbestimmung und ihre potentiellen Machtwirkungen

Nach einem Einblick in Inhalte und Dynamiken virtueller Verhandlungen von sexuellen Rechten und sexueller Selbstbestimmung junger Menschen mit Lernschwierigkeiten, soll an dieser Stelle noch einmal der potentielle Stellenwert eine solche Rekonstruktion der Normenbildung in den Newsgroups für junge Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten aufgegriffen werden. Die zahlreichen Diskussionsbeiträge verdeutlichen, dass es sich bei den Newsgroups um virtuelle Räume handelt, an denen die zentralen sozialen Akteur*innen nicht aktiv teilhaben. Junge Personen mit Lernschwierigkeiten selbst äußern sich vermutlich nicht in den Diskussionen, zumindest geben sie sich nicht als solche zu erkennen. Im Zuge von Online-Forschung ist es wichtig, die Zugänglichkeit des Kulturraums Internet (vgl. Marotzki 2003) zu reflektieren. Flick (2016) erinnert daran, dass meist keine Informationen zur Internetnutzung (insbesondere auf konkrete Newsgroups bezogen) nach demographischen Details wie Alter, sozialem Milieu, Bildung und Geschlecht vorliegen. Für diesen Beitrag bedeutet dies, dass sich keine zuverlässige Aussage über Nutzer*innen der Newsgroups treffen lässt.

Vereinzelte Nutzer*innen definieren sich als Angehörige von Personen mit Lernschwierigkeiten, häufig als Eltern behinderter Kinder, wodurch deren Aussagen in den Diskussionen an Stellenwert zu gewinnen scheinen. Laut Waldschmidt et al. (2009: 160) stoßen in Internetforen getätigte Äußerungen durch die explizite Darlegung subjektiven Erfahrungswissen vermehrt auf Akzeptanz oder Kritiklosigkeit. Gerade aufgrund dieser (mehr oder weniger) Außenperspektiven findet jedoch ein *Othering* (für eine Übersicht vgl.

Simpson 2011) von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten statt, denn die Diskussionen reproduzieren bestimmte Symboliken, Zuschreibungen und Typisierungsprozesse an welchen Nutzer*innen ihre Deutungsmuster ausrichten.

Insbesondere vor dem Hintergrund möglicher Konsequenzen sexueller Selbstbestimmung in Form von Schwangerschaft und Elternschaft, findet eine fortlaufende Problematisierung sexueller Beziehungen von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten statt. Die hier beschriebene Analyse bietet nur ansatzweise Einblick in ein Gesamtbild, welches (entgegen dem Charakter dieses Datenmaterials) vor allem auf den Erfahrungen von jungen Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten informiert sein sollte. In Folge ist interessant und notwendig zu analysieren, inwiefern Selbstthematisierungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten die in den Newsgroups präsenten Deutungsmuster aufgreifen oder ablehnen. Dennoch spiegeln auch die hier beschriebenen verknüpften Positionierungs- und Verhandlungsprozesse Erkenntnisse internationaler Forschung wieder, allem voran eine generelle Absenz positiver Diskussionen über Sexualität sowie über Erfahrungen der sexuellen Selbst- und Fremdbestimmung von behinderten Heranwachsenden (Björnsdóttir et al. 2017; Loeser/Pini/Crowley 2017). Tatsache ist, dass die analysierten Newsgroups ein Abbild gesellschaftlicher Deutungsfiguren sind, die in der Praxis vor allem junge Menschen mit Lernschwierigkeiten betreffen, insbesondere dann, wenn Angehörige und Praktiker*innen (die scheinbar z.T. Nutzer*innen dieses Mediums sind) diese als handlungsleitend begreifen.

Die Analyse zeigt zwar insgesamt eine menschenrechtliche Perspektive auf Sexualität, stellt dieser aber in Folge von Problematisierung und Tabuisierung, auch Fremdbestimmung von Sexualität als Handlungsoption gegenüber. Jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten wird zum Teil Unfähigkeit zu selbstbestimmter Verhütung zugeschrieben, was eine reflektierte Differenzierung von Sexualität und Kinderwunsch verunmöglicht. Bevormundung, Überbehütung und eine einseitige Pädagogisierung von Sexualität als Risiko tragen dazu bei, dass junge Frauen und Männer weiterhin in die Rolle der ewigen Kinder gedrängt werden und es häufig an Möglichkeiten und Freiräumen zur sexuellen Bildung fehlt (McCarthy 2010).

6 Eine Agenda für die Jugendforschung in Österreich

Es besteht ein offensichtliches Forschungsdesiderat zur sexuellen Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten. Die starke Präsenz einer Problematisierung von Sexualität in den analysierten Newsgroups ist ein Hinweis darauf, dass auch hierzulande ein differenzierter

und positiver Diskurs über diversitätssensible Sexualität fehlt. Ein im Datenmaterial beinahe gänzlich ausgelassenes Thema sind auch nicht-heteronormative Beziehungen. Trotz einer sich stetig weiterentwickelnden theoriegeleiteten Debatte (vgl. etwa Raab 2010), besteht ein Bedarf an empirischer Grundlagenforschung in diesem Bereich. Bislang zeigen nur Studien aus anderen Ländern, dass behinderte Menschen besonders betroffen von Heteronormativität sind (Abbott/Howarth 2005; Löfgren-Mårtenson 2009).

Sexualität ist laut Sielert (2005) eine *Lebensenergie*, die für das eigene Wohlbefinden in allen Lebensphasen genutzt werden kann. Der Grundstein dafür wird bereits in früher Kindheit gelegt, während erste sexuelle Erfahrungen mit Partner*in hingegen meist im Jugendalter stattfinden. Für eine Sozialisation zu sexueller Selbstbestimmung braucht es daher auch einen offenen, positiv orientierten Umgang mit Sexualität und eine Entwicklung weg von reinen Problematisierungen und Tabuisierungen.

Eine diversitätsbewusste Grundlagenforschung zu sexueller Selbstbestimmung und sexueller Bildung von jungen Menschen wäre generell eine wichtige Agenda für die Jugendforschung in Österreich. Idealerweise sollten dabei die Lebenslagen und Perspektiven von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht gesondert erforscht, sondern im Sinne einer inklusionsbewussten Herangehensweise als Teilaspekt menschlicher Vielfalt berücksichtigt werden.

7 Quellen: Liste der analysierten Newsgroups

- Berger, Jutta (2012): Sterilisation von behinderter Frau: Tiroler Lebenshilfe droht Klage. <https://derstandard.at/1348284650654/Sterilisation-Lebenshilfe-droht-Klage> [Zugriff: 22.7.2017]
- Brickner, Irene (2009): "Abstoßende" Sexualität, verhinderte Schwangerschaften. <https://derstandard.at/1254311910453/Abstossende-Sexualitaet-verhinderte-Schwangerschaften> [Zugriff: 22.7.2017]
- Parents & more (2006): "Dürfen" zwei "Behinderte" ein Kind in die Welt setzen? <http://www.parents.at/forum/showthread.php?s=f6ab72004337931df5c0293dd6eb9c57&t=283289> [Zugriff: 22.7.2017]
- Wagner, Heinz (2016): Ob Kinder oder keine - entscheiden wir alleine! <https://kurier.at/leben/kiku/forum-selbstvertretung-ob-kinder-oder-keine-entscheiden-wir-alleine/233.615.340> [Zugriff: 22.7.2017]
- ZQF Zweites, Quatsch & Forum (2011): Dürfen geistig behinderte Menschen... Kinder miteinander haben? <http://zqf.at/themen/duerfen-geistig-behinderte-menschen-kinder-miteinander-haben.711579/> [Zugriff: 22.7.2017]

8 Literatur

- Abbott, David/Howarth, Joyce (2005): *Secret loves, hidden lives?* Bristol: The Policy Press.
- Arnett, Jeffrey Jensen (2004): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* Oxford: Oxford University Press.
- Barow, Thomas (2003). Die Entschädigung von Zwangssterilisierten in Schweden. In: NORDEUROPAforum Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur, 12, 6, S. 49-60.
- Barnes, Collin (2010): A brief history of discrimination and disabled people. In: Davis; L. J. (Hrsg.): *The disability studies reader.* New York: Routledge, 3. Ausgabe, S. 20-32.
- Björnsdóttir, Kristín/Stefánsdóttir, Ástríður/Stefánsdóttir, Guðrún Valgerður (2017): People with intellectual disabilities negotiate autonomy, gender and sexuality. In: *Sexuality & Disability*, 32, S. 295-311.
- Bühmann, Andrea D. /Mehmann, Sabine (2010): Sexualität. Probleme, Analysen und Transformationen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.* Wiesbaden: Springer, 2. Auflage, S. 608-617.
- Calmbach, Marc/Borgtsedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Bertold Bodo (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland.* Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frawley, Patsie/Wilson, Nathan J. (2016): Young people with intellectual disability talking about sexuality education and information. In: *Sexuality & Disability*, 34, S. 469-484.
- Gilmore, Linda/Chambers, Brooke (2010): Intellectual disability and sexuality. Attitudes of disability support staff and leisure industry employees.
- Gnams, Timo/Batinic, Bernad (2010): *Qualitative Online-Forschung.* In: Meyer, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: Springer, S. 320-332.
- Goodley, Dan (2016): *Disability studies: An interdisciplinary introduction.* London: Sage, 2. Auflage.
- Goodley, Dan (2001): How do you understand “learning difficulties”? Towards a social theory of impairment. In: *Mental retardation*, 39, 3, S. 229-232.
- Hammerschick, Walter (2017): Rechtlicher Rahmen und rechtliche Praxis. In: Mahrhofer, H./Wolfgruber, G./Geiger, K./Hammerschick, W./Reidinger, V. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der Wiener Psychiatrie von 1945 bis 1989. Stationäre Unterbringung am Steinhof und Rosenhügel.* Wien: LIT, S. 535-580.
- Hollomotz, Andrea/The Speakup Committee (2008): “May we please have sex tonight? People with learning difficulties pursuing privacy in residential group settings. In: *British journal of learning difficulties*, 37, S. 91-97.
- Kahle, Ann-Kathrin (2016): Sexualität und Vielfalt – muss man Sexualität lernen? In: Henningsen, S./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hrsg.): *Sexualpädagogik kontrovers.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 89-104.

- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer, 3. Auflage.
- Liddiard, Kirsty (2018): The intimate lives of disabled people. London: Routledge.
- Link, Jürgen. (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik: Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. Zeitschrift für Diskursforschung, 1(1), S. 7-23.
- Löfgren-Mårtenson, Lotta (2009): The invisibility of young homosexual women and men with intellectual disabilities. In: Sexuality & Disability, 27, S. 21-26.
- Loeser, Cassandra/Pini, Barbara/Crowley, Vicki (2017): Disability and sexuality. Desires and pleasures. In: Sexualities, 21, 3, S. 255-270.
- Marotzki, Winfried (2003): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Jahrbuch Medienpädagogik, 3, S. 149-165.
- Mayrhofer, Hemma/Wolfruber, Gudrun/Geiger, Katja/ Hammerschick, Walter/Reidinger, Veronika (2017): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der Wiener Psychiatrie von 1945 bis 1989: Stationäre Unterbringung am Steinhof und Rosenhügel. Wien: LIT.
- McCarthy, Michelle (2009): "I have the jab so I can't be blamed for getting pregnant". Contraception and women with learning disabilities. In: Women's studies international forum, 32, S. 198-208.
- McCarthy, Michelle (2010): The sexual lives of women with learning disabilities. In Grant, G./Ramcharan, P./Flynn, M./Richardson, M. (Hrsg.): Learning disability. A life cycle approach, 2. Auflage, S. 259-267.
- Pixa-Kettner, Ursula/Rischer, Christiane (2013): Elternschaft von Menschen mit Behinderung. Entdiskriminierung und Ermütigung. In: Clausen, J./Herrath, F. (Hrsg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 251-265.
- Priestley, Mark. (2003): Disability. A life course approach. Cambridge: Polity Press.
- Raab, Heike (2010): Shifting the paradigm. „Behinderung, Heteronormativität und Queerness“. In: Jacob, J./Köbsell, S./Wollrad, E. (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: Transcript, S. 73-94.
- Reichert, Jo/Marth, Nadine (2004): Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker: lässt sich die hermeneutische Wissenssoziologie für die Interpretation einer Homepage nutzen? In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5(1), S. 7-27.
- Römis, Kathrin (2011): Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingungen geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Gunter (2012): Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In: Quindeau, I./Brumlik, M. (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60-70.
- Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Sielert, Uwe/Schmidt, Renate-Berénike (2013): Einleitung. Eine Profession kommt in die Jahre.... In: Sielert, U./Schmidt, R. B. (Hrsg.): Handbuch. Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 2. Auflage, S. 11-22.
- Simpson, Murray K. (2011): Othering intellectual disability. Two models of classification from the 19th century. In: Theory & Psychology, 22, 5, S. 541-555.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und infor-

- mellen Bildungsprozessen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, S. 237-252.
- Trescher, Hendrik/Börner, Michael (2014): Sexualität und Selbstbestimmung bei geistiger Behinderung? Ein Diskurs-Problem! In: Zeitschrift für Inklusion, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/229> [Zugriff: 05.06.2019].
- Waldschmidt, Anne (1998): Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. In: Soziale Probleme, 9, S. 3-25.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Korte Miuel Tamayo (2009): Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wibs (2005): Das Gleichstellungsbuch. Innsbruck: Autor.
- WHO (2011): Weltbericht Behinderung. Genf: Autorin.

Jugendliche Straßenkarrieren in Österreich

Karina Fernandez

1 Ausgangslage

In den 1990er Jahren rückten Jugendliche, die sich einem Leben auf der Straße zuwenden, in das Blickfeld der Öffentlichkeit.¹ Sowohl journalistisch als auch wissenschaftlich wurde das sogenannte Straßenkinderphänomen bearbeitet (vgl. mit einer Übersicht Mürcher 2010). Während ältere Ansätze, die sich vereinzelt bereits in den 1980er Jahre mit der Thematik beschäftigten (vgl. z.B. Jordan/Trauernicht 1981), defizitäre familiäre Strukturen als bedeutendste Auslöser für das Phänomen jugendlicher Straßenkinder betrachteten, gingen die neueren Ansätze, die ab Mitte der 1990er Jahre erstellt wurden (vgl. z.B. Pfennig 1996), nicht mehr von einer monokausalen Ursachenlage aus. Vielmehr wurden verschiedenste Faktoren ausgemacht, die zu einem Leben auf der Straße führen können. In diesem Zusammenhang ging der Großteil der ForscherInnen von dem Begriff des Straßenkinds zugunsten des Begriffes der Straßenkarriere (vgl. Permien/Zink 1998) ab. Unter dem Begriff der Straßenkarriere wird die sukzessive Abwendung von primären Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule und die gleichzeitige Hinwendung zur Straße als dem wesentlichen Sozialisationsort betrachtet. Nach den 1990er Jahren begann die wissenschaftliche Diskussion um die Straßenkarrieren an Intensität zu verlieren, während andere Thematiken wie Prävention, gewaltbereites Handeln oder die geschlossene Unterbringung Jugendlicher stärker diskutiert wurden. Studien, die sich seit der Jahrtausendwende mit Jugendlichen in wohninstabilen Situationen befassten, beschäftigten sich entweder mit spezifischen Aspekten wie dem Gesundheitsverhalten der Jugendlichen (vgl. Flick/Rhönsch 2005) oder fertigten, meist im Zuge ethnographischer Forschungsarbeiten, dichte Beschreibungen der Lebenssituationen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen an (vgl. Alleweldt/Leuschner 2000; Metje 2005; Thomas 2005; Steckelberg 2010).

1 Der Artikel stellt eine gekürzte Fassung des Buches „Wohninstabile Jugendszenen: eine ethnografische Grounded Theory Studie zur Exploration der Verlaufsprozesse von Straßenkarrieren“ dar, das 2018 erschienen ist.

Generell lässt sich für den deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren geringes Interesse an der Thematik feststellen (vgl. Hoch 2016: 5). So halten Diebäcker und Voggeneder 2015 fest, dass es im deutschsprachigen Raum kaum systematische Studien gäbe, und in Österreich überhaupt keine. Die Beschäftigung mit der Thematik sei auf Diskussionen in der Praxis der Sozialen Arbeit und einzelnen Arbeitsgruppen begrenzt (vgl. Diebäcker/Voggeneder 2015: 34). Es steht zu vermuten, dass die Gründe für das Abflauen des Interesses zum Teil darin liegen, dass das Phänomen jugendlicher Straßenkarrieren schwer fassbar ist. So gibt es keine hinreichende Definition, um die Gruppierung abzugrenzen. Betroffen sind nicht nur Jugendliche, die von Obdachlosigkeit betroffen sind, sondern auch Jugendliche, die wechselnde Schlafplätze, aber keine fixe Bleibe haben und Jugendliche, die sich in biografischen „Kipp-Konstellationen“ befinden. Diese wohnen beispielsweise noch zuhause, sind aber akut von Wohnungslosigkeit bedroht. Hinzu kommt, dass diese Jugendlichen schwer erreichbar sind. Da sich viele nicht dauerhaft auf der Straße aufhalten und auch nicht zwingend äußerlich auffallen, können sie in der Stadt gleichsam unsichtbar werden (vgl. Reutlinger 2003: 89). Verstärkend kommt hinzu, dass Straßenjugendliche aufgrund von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, die in Sozialwissenschaft, Kriminalpolitik und Sozialer Arbeit als Wandel vom Wohlfahrtsstaat hin zu einem „strafenden Staat“ (vgl. Wacquant 1997) oder einer Kultur der Kontrolle (vgl. Garland 2001) diskutiert werden, die sich in den europäischen Staaten in unterschiedlichen nationalstaatlichen Adaptionen einer stärker werdenden punitiven Ausrichtung zeige (vgl. Wacquant 2008: 69), immer häufiger aus dem innerstädtischen öffentlichen Raum vertrieben werden. Dies verstärkt die Unsichtbarkeit und schwere Erreichbarkeit dieser Jugendlichen (vgl. Hoch 2016: 5f.).

2 Forschungsinteresse und Methodik

Ziel der hier dargestellten Studie war, angelehnt an das Konzept der Straßenkarriere (vgl. Permien/Zink 1998), ein Modell der Verlaufsprozesse von Straßenkarrieren Jugendlicher in wohninstabilen Jugendszenen² zu fertigen und die Prozessdynamik der Verläufe von Straßenkarrieren zu analysieren. Neben auslösenden Bedingungen wurden vor allem jene Prozesse und Mechanismen untersucht, die die Verläufe von Straßenkarrieren nachhaltig beeinflussen. So war das Ziel der Studie herauszufiltern, (1) was die bedingende Ursachen von jugendlichen Straßenkarrieren sind, (2) was eine Stra-

2 Wenn im Folgenden von Jugendlichen gesprochen wird, ist ein breiter Jugendbegriff gemeint, der junge Erwachsene bis 28 Jahren umfasst.

ßenkarriere vorantreibt und was dazu führt, dass einige Jugendliche lediglich ihre Freizeit auf der Straße verbringt, während für andere die Straße schnell zum Lebensmittelpunkt wird, und (3) wie und wieso Ausstiege aus der Gruppe erfolgen.

Zu diesem Zweck wurde als methodisches Design eine Grounded Theory Ethnographie (vgl. Charmaz/Mitchell 2001) gewählt, in deren Mittelpunkt eine mehrmonatige teilnehmende Beobachtung, episodische Interviews mit Jugendlichen und Eltern sowie problemzentrierte Interviews mit LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und PolizistInnen standen. Auch wurden Kurzinterviews mit Gewerbetreibenden am Platz geführt und die Perspektive der PassantInnen mittels einer quantitativen Straßenbefragung (N=245) erhoben. Die teilnehmende Beobachtung wurde im Jahr 2008 in einer Gruppierung von Jugendlichen, die sich am „Zentralplatz“ in einer mittelgroßen österreichischen Stadt trafen, durchgeführt. Der teilnehmenden Beobachtung ging zunächst eine mehrwöchige nichtteilnehmende und verdeckte Beobachtung voraus, im Zuge derer die Strukturen der Gruppe exploriert wurden. Zu einer der häufig anwesenden Jugendlichen wurde schließlich Kontakt aufgenommen. Diese führte die Forscherin in weiterer Folge in die Gruppe ein. Es folgte die teilnehmende Beobachtung, die sich über fünf Monate erstreckte. Es wurde in dieser Zeit versucht, jeden Tag Kontakt zur Gruppe aufzunehmen, jedoch gelang dies nicht immer. Der Großteil der Interviews wurde in den Jahren 2008/09 durchgeführt, vereinzelt wurden aber noch episodische Interviews mit Jugendlichen und Eltern bis 2013 geführt. Der lange Zeitraum in dem nach der teilnehmenden Beobachtung noch Interviews geführt wurden, beruht auf der angewandten Forschungsstrategie Grounded Theory. Die Datenauswertung erfolgte zum Teil parallel zur Beobachtungsphase. Tiefgehend wurden die Daten allerdings erst danach analysiert. Dies machte es erforderlich, im Zuge der Sättigung des Modells immer wieder kontrastierende Fälle zu suchen und Interviews mit diesen Personen zu führen. Das Modell der Verlaufsprozesse, das entwickelt wurde, basiert auf den Daten, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung entstanden und sowie den Interviews mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in allen Phasen der Straßenkarriere. Die vielfältigen ergänzenden und mitunter konkurrierenden Perspektiven von Eltern, SozialarbeiterInnen, PolizistInnen, PolitikerInnen, LehrerInnen, am Platz arbeitenden Personen und PassantInnen, die zum Zweck einer Perspektiventriangulation erhoben wurden, waren nicht systematischer Teil der abschließenden theoretischen Generalisierung. Da all diese Gruppierungen den Blick nur auf einzelne Phasen der Karrieren legen bzw. nur an bestimmten Episoden beteiligt sind und deren Blickwinkel sich aufgrund privater und beruflicher Betroffenheit stark voneinander unterscheiden, wurde das Modell aus der Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst, die somit als ExpertInnen ihrer Verlaufsprozesse angesehen

wurden, entwickelt. In diesem Artikel werden hauptsächlich diese Perspektiven dargestellt (Darstellungen der kontrastierenden und ergänzenden Perspektiven siehe Fernandez 2018).

Die untersuchte Gruppe bestand aus etwa 70 bis 100 Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 26 Jahren, wobei zu etwa 40 regelmäßiger Kontakt aufgebaut werden konnte. Ein großer Teil der untersuchten Jugendlichen befand sich in einer fluktuierenden Wohnsituation, was bedeutet, dass sie abwechselnd bei Freunden, in Notschlafstellen, je nach Familiensituation auch immer wieder einige Nächte im Elternhaus, auf der Straße und auch im Gefängnis oder in psychiatrischen Anstalten übernachteten. Sie selbst bezeichneten diese Wohnsituation als „fremd schlafen“. Der größte Teil der Jugendlichen ging keiner geregelten Beschäftigung nach, viele hatten Schule oder Berufsausbildung abgebrochen. Ihren Lebensunterhalt bestritten die Jugendlichen zumeist mithilfe staatlicher Unterstützung, Hilfsarbeitertätigkeiten, kleinkriminellen Handlungen und Schnorren. Die Jugendlichen kleideten sich äußerlich eher unauffällig, wodurch sie im öffentlichen Raum meist nicht auffielen.

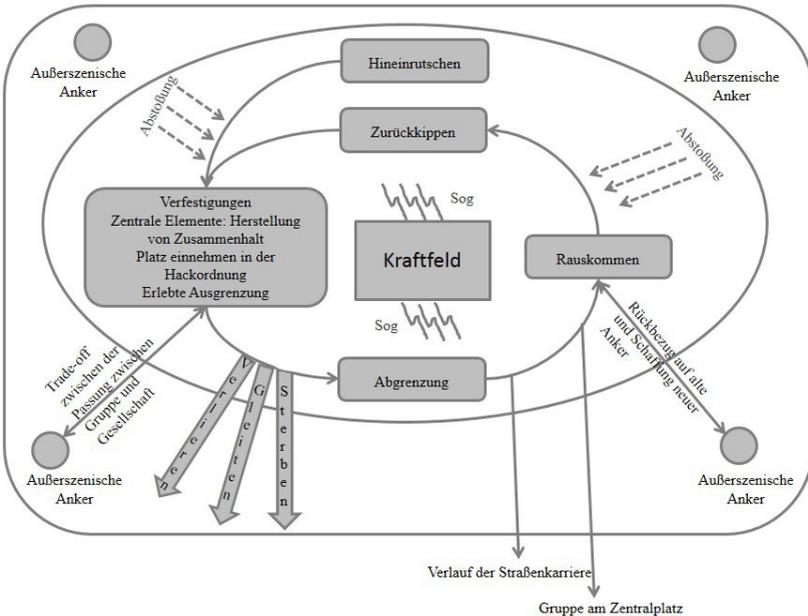
3 Modell zur Beschreibung der Verlaufsprozesse von Straßenkarrieren

In Abbildung 1 ist die Gesamtskizze des in dieser Studie erstellten Modells der Verlaufsprozesse von Straßenkarrieren dargestellt. Als eine der zentralen Kategorien des Modells wurde der Begriff des Kraftfeldes etabliert. Die Jugendlichen berichten davon, sie seien starken Kräften unterworfen, die sie in die Gruppe am Zentralplatz bzw. auf den Platz selbst führen würden. Die Gruppe und der Platz werden in den Erzählungen häufig synonym verwendet, was auf den zentralen Stellenwert des Platzes für das Sozialgefüge der Gruppe verweist. Die Kräfte, die die Jugendlichen schildern, sind einerseits eine stark anziehende Kraft, die vom Platz bzw. der Gruppe ausgeht und andererseits eine abstoßende Kraft, die sie aus ihren bisherigen Sozialbeziehungen drängt. Beide Kräfte drängen die Jugendlichen in Richtung des Platzes bzw. der Gruppe und rufen damit eine Straßenkarriere hervor. Die Jugendlichen benutzen, um dieses Kraftfeld zu beschreiben Begriffe wie Sog, Strudel oder, wie im untenstehenden Zitat, schwarzes Loch.

„Ja das ist wie so ein schwarzes Loch... der zieht dich rein und lässt dich nicht mehr los. Wenn er dich einmal hat, ist es scheiße und dann musst ver-

dammt lange gegen den Strom schwimmen... dass du wieder rauskommst.“
(Günther)

Abbildung 1: Verlaufsprozesse von Straßenkarrieren



Quelle: eigene Zusammenstellung (Fernandez 2018: 60)

Die Kräfte Anziehung und Abstoßung werden in allen Phasen der Straßenkarriere sichtbar. Im Folgenden werden die einzelnen Stationen einer idealtypischen Karriere beschrieben. Das Modell stellt den idealtypischen Verlaufsprozess dar. Die Karrieren der einzelnen Jugendlichen unterscheiden sich voneinander. So wirken die Kräfte Abstoßung und Anziehung nicht auf alle Jugendlichen gleichermaßen und die einzelnen Phasen der Straßenkarriere können verschieden verlaufen. In diesem Artikel wird der idealtypische Verlaufsprozess dargestellt. Im Kapitel „Rauskommen“ werden auch einige Differenzierungen vorgenommen (eine Darstellung der Komplexität der Verlaufsmuster siehe bei Fernandez 2018).

3.1 „Hineinrutschen“

Der Einstieg in die Gruppe am Zentralplatz wird von den Jugendlichen übereinstimmend als nicht-intentionaler, sich verselbstständigender Prozess erzählt, der häufig mit dem Ausdruck des „Hineinrutschens“ bezeichnet wird. Als typischer Verlauf wird von den Jugendlichen geschildert, dass sie von Freunden mitgenommen worden wären, sich zur Gruppe dazugestellt hätten und vorgehabt hätten, nur kurz zu bleiben. Diese Zeitspanne habe sich jedoch ausgedehnt, sie seien immer wieder gekommen und hätten angefangen, Freundschaften zu Gruppenmitgliedern zu knüpfen. Irgendwann seien sie dann plötzlich, von ihnen selbst zuerst häufig noch unbemerkt, Teil der Gruppe gewesen, ohne dies angestrebt zu haben. Nur in wenigen Fällen bildet der Einstieg in die Gruppe den Endpunkt einer Flucht oder eines Rauswurfs aus der Herkunftsfamilie.

In den schleichenden Einstiegen bildet sich als ein wesentlicher abstoßender Faktor kleinräumliche städtische Segregation ab. Die meisten der Jugendlichen, die sich in der Gruppe wiederfinden, kennen sich bereits persönlich oder über Dritte aus den Siedlungen, in denen sie aufgewachsen sind, bzw. aus den Schulen, die sie besuchen (bzw. besucht haben). In den informellen Gesprächen, die mit den Jugendlichen im Rahmen der Beobachtungen geführt wurden, äußerten sie immer wieder, dass sie den Eindruck hatten, es sei für sie unausweichlich gewesen, in die Gruppe einzutreten. Die Jugendlichen sprechen hier davon, dass sie „in das alles hier reingeboren“ seien. Jugendliche, die nicht aus der untersuchten Stadt stammen, lernen Angehörige der Gruppe meist entweder in Lokalen oder niederschweligen Einrichtungen kennen und werden dann auf den Platz mitgebracht.

Viele der Jugendlichen schildern starke Belastungen, denen sie in ihrer Kindheit und Jugend in ihren Herkunftsfamilien ausgesetzt waren. Diese variieren jedoch in ihrer Intensität und werden auch als unterschiedlich krisenhaft empfunden. Die Jugendlichen, die von massiven Belastungen erzählen, haben meist in ihrer Kindheit Gewalt- und/oder Missbrauchserfahrungen gemacht. Andere Jugendliche, die zwar von Überforderungen ihrer Eltern, problematischen Stieffamilienkonstellationen oder Suchterkrankungen der Eltern erzählen, bewerten diese Umstände aber als wenig problematisch. Auch Belastungen in Schule und Lehre werden geschildert, so wird von mehrfachen Schulwechslern, Sonderbeschulung und der Stellung als Außen-seiterIn an der Schule berichtet, wobei den schulischen Erlebnissen von den Jugendlichen nur wenig Bedeutung zugeschrieben wird.

3.2 Verfestigungen

Dem Einstieg in die Gruppe am Zentralplatz folgt die Phase der Verfestigungen, die im Wesentlichen gekennzeichnet ist durch eine immer stärkere Anbindung an die Gruppe, die einhergeht mit einer Zuwendung zum Leben auf der Straße und einer Abkehr von anderen Bezugssystemen wie der Herkunftsfamilie, Schule und Ausbildung oder Arbeit. Zentral für die Jugendlichen sind die psychische Unterstützung und der Schutz, den die Gruppe bietet. Die Jugendlichen schildern, hier Personen zu finden, die dasselbe wie sie im Leben erlebt hätten, womit sie auf ein Ausmaß an Akzeptanz und Verständnis stoßen würden, wie sie es zuvor nicht gekannt hätten.

Wenn die Jugendlichen in die Gruppe „hineinrutschen“, treffen sie auf eine Gruppierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sowohl eine komplexe Struktur hinsichtlich Rollen und Positionen als auch eigene Werte und Verhaltensanforderungen herausgebildet hat. Die einzelnen Jugendlichen, die sich in der Gruppe zusammenfinden, tragen durch verschiedene Verhaltensweisen dazu bei, den Zusammenhalt der Gruppe zu stärken und somit ihre integrative Funktion aufrechtzuerhalten. Eine derartige Verhaltensweise besteht beispielsweise in der Gruppennorm alles zu teilen. Geteilt wird alles, was die Jugendlichen zur Verfügung haben, ob dies nun Geld, Güter des täglichen Bedarfs oder Schlafplätze sind. So wird als einer der ersten Punkte, wenn sich Gruppenmitglieder am Zentralplatz treffen, geklärt, wer wie viel Geld zu Verfügung habe und ob man noch PassantInnen „anschnorren“ gehen müsse. Das Geld, das vorhanden ist oder geschnorrt wurde, wird zusammengelegt und einige Personen kaufen für die ganze Gruppe Alkohol ein. Im Anschluss kommt es zu einer weiteren Handlungsweise, die die Gruppe konsolidiert. Der Alkohol, mitunter auch Drogen werden gemeinsam am Platz in Form von Ritualen konsumiert. So werden die Getränke gemischt und Flaschen werden reihum gereicht, alles begleitet durch lautstarke Kommentare. Die Gruppe wird durch diese Rituale am Platz als Gemeinschaft sichtbar (ähnliche Ergebnisse siehe auch bei Gillich/Nieslony 2000: 101; Bartsch 2007: 219f.). Der Zentralplatz ist ein hochfrequenter Platz, an dem sich sehr viele Personen nur kurz aufhalten, um ihn entweder zu überqueren oder auf öffentliche Verkehrsmittel zu warten. Da sich viele der Mitglieder, die der Gruppe am Zentralplatz angehören, nicht durch auffällige Kleidung oder andere körperliche Merkmale wie gefärbte Haare oder viele Tattoos und Piercings von anderen Jugendlichen unterscheiden, werden sie, solange sie sich nicht auffällig verhalten, am Platz nicht als abweichende Gruppierung wahrgenommen. Mit der Konstruktion gegenkultureller Räume (vgl. Löw 200: 185f), die sie während ihrer Rituale des öffentlichen Alkohol und Drogenkonsums vollziehen, werden sie aber als Gruppe am Platz sicht-

bar. Im Zuge dessen kommt es immer wieder zu Konflikten mit PassantInnen, die mitunter so eskalieren, dass die Polizei gerufen wird.

Um sich eine stabile Mitgliedschaft zu sichern, gilt es für die Jugendlichen die Bedingungen der Gruppe zu erfüllen und sich in der Hierarchie der Gruppe, die sie selbst als „Hackordnung“ bezeichnen, zu positionieren. Die Jugendlichen beginnen, um den Erwartungen gerecht zu werden, beispielsweise an Raufereien teilzunehmen, massiv Alkohol und Drogen zu konsumieren und andere delinquente Verhaltensweisen zu zeigen. Hier versuchen sie den Normen der Gruppe, die beispielsweise in der Erlangung von Respekt und Ehre bestehen, gerecht zu werden (siehe auch Anderson 1999)

Die Funktionen, die die Gruppe für die Jugendlichen übernimmt und die für sie aufgrund der immer stärker werdenden Ablösung aus anderen Bezugskontexten immer wichtiger werden, sind eng verknüpft mit den Bedingungen, denen die Jugendlichen immer besser gerecht werden wollen, je stärker sie auf die Gruppe angewiesen sind. Dies führt dazu, dass die Jugendlichen sich immer besser den Erwartungen der Gruppe anpassen und sich Verhaltensweisen aneignen, die ihnen in der Gruppe nützlich sind, die jedoch von gesellschaftlichen Erwartungen abweichen. Neben den Konflikten, die die Jugendlichen im öffentlichen Raum mit Erwachsenen, Polizei und anderen jugendlichen Gruppierungen erleben, kommt es in ihren anderen Bezugssystemen wie Familie oder Ausbildung zu immer stärkeren Konflikten, die die Jugendlichen häufig als Ausgrenzungserfahrungen erleben. Sie beginnen im Laufe dieses Prozesses immer wieder von zuhause wegzulaufen sowie Schule und Ausbildung zu schwänzen. Im Modell werden die Bindungen an die außerhalb der Gruppe liegenden Bezugssysteme als Anker bezeichnet. Diese Anker beschreiben auf unterschiedlichen Ebenen alle Faktoren, die die Jugendlichen an die Welt außerhalb der Gruppe binden. Die Bindungen an die außerhalb liegenden Anker werden im Laufe der Verfestigung der Straßenkarriere stark geschwächt.

Verstärkend wirkt im Prozess des Trade-off zwischen Gruppe und primärem Bezugssystem auch eine Veränderung der Zeitwahrnehmung, die bei den Jugendlichen einzusetzen beginnt. Die Jugendlichen schildern eine Beschleunigung ihres Zeiterlebens, die mit einer Beschleunigung auf der Beziehungsebene in der Gruppe korrespondiert. So werden Beziehungen innerhalb weniger Tage sehr eng, die Jugendlichen finden sich beispielsweise zu kleinen Lebensgemeinschaften zusammen, die sich Schlafplätze teilen und viele Pläne für eine gemeinsame Zukunft schmieden. Diese Gemeinschaften sind aber höchst instabil. Meist dauert die Phase vom Zusammenfinden bis zum häufig konflikthaften Auseinanderbrechen nur wenige Tage (siehe auch das Konzept der „disposable ties“ Desmond 2012). Zudem verliert die Zeit für die Jugendlichen ihre Struktur. Mit dem Abbau der Beziehungen zum pri-

mären Bezugssystem gehen die Ereignisse verloren, die vor Gruppeneintritt den Tagesablauf der Jugendlichen strukturierten. Ohne tagesstrukturierende Ereignisse wie regelmäßiges Aufstehen, Schulbesuch, Freizeit etc. erscheinen den Jugendlichen alle Tage und auch Tageszeiten ähnlich und sie verlieren den Bezug zum Zeitsystem der „normalen Welt“. Die Jugendlichen durchlaufen somit einen Prozess, als dessen Resultat sie immer besser zur Gruppe passen, jedoch den gesellschaftlichen Erwartungen zunehmend schlechter entsprechen können. In späteren Phasen kommt es auch zu strafrechtlichen Verurteilungen und Gefängnisaufenthalten. Dies hat zur Folge, dass sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer schlechter am Arbeitsmarkt positionieren können. Diese Prozesse betreffen nicht alle Jugendlichen gleich stark. So gibt es Jugendliche, die trotz einer jahrelangen Zugehörigkeit zur Gruppe ein Arbeitsverhältnis aufrechterhalten oder enge Beziehungen zur Herkunftsfamilie oder Freunden außerhalb der Gruppe pflegen. Bei diesen Jugendlichen zeigt sich häufig eine unvollständige Bindung an die Gruppe im Zuge der Verfestigungen.

3.3 „Rauskommen“ (aus der Gruppe)

Es finden sich unterschiedliche Arten, die Gruppe zu verlassen. Ein Teil der Ausstiege erfolgt nicht intentional. Immer wieder rutschen Jugendliche in die Gruppierung hinein, schaffen es aber im Verlauf der Verfestigungen nicht, den Bedingungen, die die Gruppe an sie stellt, gerecht zu werden und können sich dadurch nicht in der Gruppe positionieren. Das Muster dieser ungeplanten Ausstiege vollzieht sich vor allem, wenn die Jugendlichen der Gruppe etwa aufgrund einer aufrecht erhaltenen Arbeitstätigkeit oder eines Kindes nicht genügend Zeit widmen können oder sich nicht an delinquentem Verhalten beteiligen wollen. Dies führt dazu, dass diese Jugendlichen nicht richtig in der Gruppe Fuß fassen können bzw. aktiv ausgeschlossen werden.

Jugendliche, die über starke Anker (beispielsweise Bindung an Familie, Freunde, ein Arbeitsverhältnis) verfügen oder die im Zuge der Verfestigungen Anker hinzugewinnen, beispielsweise durch einen neuen Partner, der außerhalb der Gruppe steht, gleiten manchmal, von ihnen selbst und den anderen Gruppenmitgliedern eher unbemerkt, aus der Gruppe hinaus. Diese Ausstiegsprozesse sind durch einen schleichenden Verlauf charakterisiert. Ebenso wie die Jugendlichen im Regelfall langsam in die Gruppe hineingerutscht sind, gleiten sie wieder hinaus. Einen weiteren Weg aus der Gruppe stellt das sogenannte „Verlieren“ da. Als solches wird der Umstieg von der Gruppierung am Zentralplatz in zwei andere städtische Gruppierung bezeichnet, in denen Drogen in starkem Ausmaß konsumiert werden. Zwar werden auch am Zentralplatz vor allem von den jüngeren Gruppenmitgliedern Dro-

gen konsumiert, wenn sich das Konsummuster jedoch in Richtung intravenösen Konsums verändert, wandern die Jugendlichen in eine der beiden Anschlusszenen ab. Der Terminus „Verlieren“ wird folglich von den Jugendlichen am Zentralplatz synonym mit dem Verlieren der Perspektive des Ausstiegs in die „normale Welt“ als auch mit dem „Verlieren des Lebens“ gebraucht.

Kommt es bei den Jugendlichen nicht zu nicht-intentionalen Ausstiegen oder Umstiegen in die Anschlusszenen tritt die Straßenkarriere in die Phase der Abgrenzung ein. In dieser Phase treten Irritationen mit der Gruppe und dem eigenen Leben als Gruppenmitglied auf, die zu einer tiefempfundenen Ambivalenz gegenüber der Gruppe und der Mitgliedschaft in ihr führen. Die Gruppe wird in dieser Phase als Gruppe falscher Freunde wahrgenommen, deren Einfluss zur Zerstörung des eigenen Lebens führe. So werden die Beziehungen innerhalb der Gruppe als instrumentell erlebt. Man werde ausgenutzt und laufend hintergangen. Liebesbeziehungen würden boykottiert, bei Schlägereien werde man allein gelassen und aufgrund der Überredungskünste der Gruppe werde man immer tiefer in eine als abweichend empfundene Lebensweise hineingedrängt. Verstärkend wirken hier die Vorstellungen der Jugendlichen von „Normalität“. Die Jugendlichen sprechen häufig von der „normalen Welt“ und „normalen Leuten“ in Abgrenzung zur Gruppe und ihren Mitgliedern. Im Gegensatz zu gegenkulturellen Gruppierungen, wie die der Punks, die sich über die Ablehnung und das Infragestellen bürgerlicher Normalität definieren (vgl. Müller-Wiegand 1998: 51), herrscht in der Gruppe am Zentralplatz eine starke Orientierung an bürgerlichen Werten und Normen vor. Die Orientierung an der Normalität, die von allen Gruppenmitgliedern geteilt wird, führt zur starken Abwertung der Gruppe. So bezeichnen die Jugendlichen die Gruppenangehörigen als asozial und als G'sindl, in der Gruppe selbst würde alles „falsch laufen“.

Die Phase der Abgrenzung geht in die Phase des „Rauskommens“ über. Diese Episode der Straßenkarriere wird von den Jugendlichen als entgegengesetzter Prozess zum Hineinrutschen geschildert bei dem sie gegen eine als sehr stark beschriebene Anziehungskraft der Gruppe angehen müssten. Daneben müssen die Jugendlichen auch starke gesellschaftliche Barrieren, wie beispielsweise das erschwerte Finden eines Jobs mit Vorstrafenregister, überwinden. Daher beschreiben die Jugendlichen als Vorbedingung für einen erfolgreichen Ausstieg, dass man fähig sein müsse, sich selbst Ziele zu setzen und eine innere Bereitschaft zur Willensanstrengung aufbringen zu können. Das Rauskommen kann aufgrund des starken Sogs ausgehend von der Gruppe und den gleichermaßen starken gesellschaftlichen Barrieren nur mit hohem Kraftaufwand vollzogen werden. Die Jugendlichen nutzen hier verschiedene Strategien, die sich vor allem auf die Stärkung oder Etablierung neuer

außerszenischer Anker beziehen. So aktiviert ein Teil der Jugendlichen noch vorhandene Beziehungen zu Eltern, Freunden außerhalb der Gruppe und Verwandten, viele bemühen sich auch um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Gestützt werden diese Bemühungen von betreuenden Institutionen, die die Jugendlichen in ihren Versuchen Arbeit oder Ausbildungsplätze zu finden unterstützen. Immer wieder nutzen vor allem weibliche Gruppenmitglieder die Chance einer Schwangerschaft als neuen Bezugspunkt. Ein großer Teil der Jugendlichen versuchte, sich in dieser Phase so weit wie möglich vom Zentralplatz und den anderen Gruppenangehörigen „fernzuhalten“, um dem Sog der Szene zu entkommen. Bei auftauchenden Schwierigkeiten greifen viele Jugendliche wieder auf die Gruppe als Ressource zurück. Der Misserfolg eines Ausstiegsversuches in die „normale Welt“ wird nicht allein verhindernden Umständen, sondern vielmehr der mangelnden Bereitschaft zugeschrieben, diesen Kraftaufwand zu vollbringen, womit sie gesellschaftliche Diskurse zur Normalisierung der Abweichenden (Otto/Ziegler 2005: 136) reproduzieren. Viele der beobachteten Ausstiegsversuche waren nur temporär erfolgreich. So gelang es den Jugendlichen für einige Wochen oder Monate aus der Gruppe auszusteigen. Kam es aber beispielsweise bei der neu angefangenen Arbeit oder Ausbildung bzw. bei den neu aufgebauten zwischenmenschlichen Beziehungen zu Frustrationserlebnissen, kehrten viele Jugendliche wieder in die Gruppe am Zentralplatz zurück, womit die Straßenkarriere in die Phase des „Zurückkippens“ überging.³

4 Ausblick

Bereits während der teilnehmenden Beobachtung im Jahr 2008 berichteten die Jugendlichen über immer stärker werdende Verdrängungstendenzen vom Platz durch Polizei und Sicherheitsdienste der Stadt. Diese Tendenzen, die sich auf den gesamten innerstädtischen Raum beziehen, verstärkten sich in den folgenden Jahren maßgeblich. In letzter Konsequenz kam es zu einem Ausweichen der Jugendlichen auf weniger attraktive Treffpunkte bis hin zu einem Rückzug in den privaten Raum. Diese Rückzüge waren verbunden mit einer stark verminderten Erreichbarkeit für die notwendigen Unterstützungsangebote. Damit stellte sich eine Herausforderung für die Soziale Arbeit, da

3 Es wurde im Zuge des theoretical sampling versucht, Jugendliche und junge Erwachsene zu finden, die langfristig aus der Gruppe ausgestiegen sind. Es konnten einige Interviews mit erfolgreichen AussteigerInnen geführt werden (siehe Fernandez 2018), wobei sich eine weiterhin starke Anziehung der Gruppe zeigte. Die Ergebnisse hier sind aber verzerrt, da der Zugang zu Personen, die jeglichen Kontakt zur Gruppe abgebrochen hatten, schwierig herzustellen war.

bewährte Konzepte, wie bspw. das der aufsuchenden Arbeit, nur bedingt griffen. Aufgrund der skizzierten Entwicklungen besteht die untersuchte Gruppierung in der hier beschriebenen Form heute nicht mehr. Dennoch gibt es Wohnungslosigkeit und Straßenjugendliche nach wie vor. Ähnliche Befunde anderer Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum deuten jedoch darauf hin, dass die beschriebenen Dynamiken von Straßenkarrieren auch für andere Gruppierungen gelten können. Nachdem die Thematik von Wohnungslosigkeit unter Jugendlichen, wie in der Einleitung erwähnt, einige Zeit in Vergessenheit geraten war, zeigen sich heute wieder verstärkte Bemühungen, diese zu erforschen. So führte das Deutsche Jugendinstitut in den Jahren 2016 und 2017 zwei Studien durch, die sich neben einer Beschreibung der betroffenen Jugendlichen auch zum Ziel gesetzt hatten, eine quantitative Abschätzung der betroffenen Jugendlichen für Deutschland vorzunehmen (vgl. Hoch 2016, 2017). Reißig und Hoch kommen dabei zum Ergebnis, dass in Deutschland etwa 37.000 Straßenjugendliche bis zum Alter von 27 Jahren leben. Wünschenswert wäre aus Sicht der hier beschriebenen Studie, auch für Österreich quantitative Studien zur Zahl der Betroffenen vorzunehmen und einzelne Gruppierungen qualitativ umfassend zu beschreiben, um verschiedene Varianten der Wohnungslosigkeit nachvollziehen zu können. Von besonderem Interesse wäre es auch systematisch zu untersuchen, welche Auswirkungen eine verstärkte Sicherheitsorientierung im öffentlichen Raum mit einhergehenden rigoroser werdenden Vertreibungsmaßnahmen seitens öffentlicher Kontrollinstanzen auf die Strukturen der Szenen wohnungsloser Jugendlicher hatten bzw. haben und inwiefern sich dadurch auch die Arbeit in niederschweligen Einrichtungen der sozialen Arbeit bzw. der aufsuchenden Jugendarbeit verändert.

5 Literatur

- Allewelt, Erika/Leuschner, Vincenz (2004): *Junge Menschen auf der Straße – eine exemplarische Studie aus Berlin Mitte*. Berlin: Selbstverlag.
- Anderson, Elijah (1999): *The Code Of The Street. Decency, Violence, And The Moral Life Of The Inner City*. Norton and Co.
- Bartsch, Gundula (2007): *Drogenkonsum und soziale Ungleichheit*. In: Dollinger, Bernd/ Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Suchtforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 213-234.
- Charmaz, Kathy/Mitchell, Richard (2001): *An invitation to grounded theory in ethnography*. In Atkinson, Paul et al.: *Handbook of Ethnography*. London: Sage, S. 160-174.
- Desmond, Matthew (2012): *Disposable Ties and the Urban Poor*. *American Journal of Sociology* 117/5, S. 1295-1335

- Diebäcker, Marc/Voggeneder, Anna (2015): Wohnungslosigkeit im Jugendalter Eine Literaturstudie zum angloamerikanischen Fachdiskurs. In: Soziales Kapital; 13; <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/372/617> [Zugriff: 20.12.2018].
- Fernandez, Karina (2018): Wohninstabile Jugendszenen: eine ethnografische Grounded Theory Studie zur Exploration der Verlaufsprozesse von Straßenkarrieren. Weinheim: Beltz Verlag.
- Flick, Uwe/Röhnsch, Gundula (2005): Zwischen Bewältigung und Risiko – gesundheitsrelevante Lebensweisen obdachloser Jugendlicher in Bezug auf Drogen und Alkohol. In: Psychomed, 17, Heft 4, S. 234-239.
- Garland, David (2001): The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Gillich, Stefan/Nieslony, Frank (2000): Armut und Wohnungslosigkeit. Grundlagen, Zusammenhänge und Erscheinungsformen. Köln: Fortis.
- Hoch, Caroline (2016): Straßenjugendliche in Deutschland – eine Erhebung zum Ausmaß des Phänomens. Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut.
- Jordan, Erwin/Trauernicht, Gitta (1981): Ausreißer und Trebegänger. Grenzsituationen sozialpädagogischen Handelns. München: Juventa Verlag.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Metje, Ute-Marie (2005): Zuhause im Übergang. Mädchen und junge Frauen am Hamburger Hauptbahnhof. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Müller-Wiegand, Irmhild (1998): Zeigt mir, was ihr könnt! Punks in der Jugendarbeit. Praxisbeispiele aus Großbritannien und der Bundesrepublik. Opladen: Leske und Budrich.
- Mürcher, Frank (2010): Prekäre Hilfen? Soziale Arbeit aus der Sicht wohnungsloser Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2005): Sozialraum und sozialer Ausschluss. In: Anhorn, Roland/ Bettinger, Frank (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS-Verlag, 273-289.
- Permien, Hanna/Gabriela, Zink (1998): Endstation Straße? Straßenkarrieren aus der Sicht von Jugendlichen. München: DJI-Verlag.
- Pfennig, Gabriele (1996): Lebenswelt Bahnhof. Sozialpädagogische Hilfen für obdachlose Kinder und Jugendliche. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Reißig, Birgit/Hoch, Carolin (2018): Jugendliche auf der Straße Leben zwischen Autonomie und institutioneller Einbindung. In: Sozialmagazin; Straßenkindheiten: S. 60-68.
- Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum: Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen: Leske und Budrich.
- Steckelberg, Claudia (2010): Zwischen Ausschluss und Anerkennung? Lebenswelten wohnungsloser Mädchen und junger Frauen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thomas, Stefan (2005): Berliner Szenetreffpunkt Bahnhof Zoo. Alltag junger Menschen auf der Straße. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wacquant, Loic (1997): Vom wohlthätigen Staat zum strafenden Staat. Über den politischen Umgang mit dem Elend in Amerika. Leviathan 25, S. 50-66.
- Wacquant, Loic (2008): Armut als Delikt. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Exklusion: die Debatte über die "Überflüssigen". Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 213-224.

Jugendforschung im Kontext Flucht – Methodische Reflexionen

Ines Findenig und Sabine Klinger

Im Zentrum des Beitrages steht die Reflexion methodischer Überlegungen im Kontext eines Forschungsprozesses mit unbegleiteten Minderjährigen mit Fluchtgeschichte in der Kinder- und Jugendhilfe. Für das hier gewählte Forschungsfeld sind besonders die Reflexion, die Berücksichtigung und das Bewusstsein für implizite und explizite Hierarchien und Machtstrukturen bedeutsam. Ausgangspunkt bildet ein österreichweites Forschungsprojekt der Abteilung Forschung & Entwicklung von SOS-Kinderdorf in Kooperation mit der Universität Graz zu Lebenswelten, Bedarfen, Bedürfnissen und Perspektiven von unbegleiteten Minderjährigen mit Fluchterfahrung im Kontext stationärer Unterbringungsformen. Im Zuge dessen wurden im Jahr 2017 multiperspektivisch eine Online-Fragebogenerhebung mit unbegleiteten Minderjährigen mit Fluchterfahrung (N=161) und eine Fotobefragung bzw. Autofotografie (Deinet/Krisch 2009) mit anschließenden Kreativworkshops (N=15) durchgeführt. Ferner wurden komplementär Expert_inneninterviews mit (sozial-)pädagogischen Betreuer_innen (N=3) geführt.

In diesem Beitrag werden nicht Forschungsergebnisse¹ präsentiert, sondern die Reflexion des Forschungsprozesses und der verwendeten Methoden aus Sicht der Forscher_innen² mittels der Autoethnografie. Der Fokus liegt dabei auf der Reflexion der durchgeführten Fotobefragung und den partizipativen Kreativworkshops mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung und der Frage, inwiefern diese Erhebungsmethode als Teil einer Methodentriangulation im Anwendungsbereich der migrationssensiblen Jugendforschung zielführend ist. Das Besondere an der Fotobefragung inklusive parti-

- 1 Ergebnisse und weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden sich u. a. bei Findenig/Klinger/Buchner (2018), Findenig/Klinger/Buchner (2018a), Klinger/Findenig/Buchner (i. E.), Klinger/Findenig (2019).
- 2 In diesem Artikel wird der Gendergap als geschlechtergerechte Schreibweise gewählt. Dieser verweist auf gegenderte Existenzen, wie z. B. Intersexuelle oder Transgender-Personen, die in dem dichotomen Zwangssystem keinen anerkannten und begrifflich markierten Ort haben. Auch wenn sich die hier genannten Forscher_innen als Cis-Frauen (Sigu-sch 2005) empfinden und erleben, soll durch die Verwendung des Unterstrichs darauf verwiesen werden, dass Frauen keine homogene Gruppe darstellen und es unterschiedliche Arten und Weisen von Weiblichkeit gibt.

zipativen Kreativworkshops liegt zum einen in der gleichzeitigen Verwendung von Bild- und Textmaterial in einem Erhebungsprozess. Zum anderen besteht das Besondere darin, dass mittels dieses partizipativen Forschungsansatzes auch die Vereinnahmung der beforschten Kinder und Jugendlichen durch Interessengruppierungen wie Wissenschaft, Profession und Politik reflektiert werden und gleichzeitig soziale und strukturelle Herausforderungen benannt und hierfür Alternativen formuliert werden können.

1 Einleitung: Autoethnografische Vorüberlegungen

In der hier dargestellten Reflexion des Forschungsprozesses und der verwendeten Methoden³ fungieren die im Prozess erlebten Erfahrungen der Forscher_innen als wesentliche Quellen des Wissens. Die Auseinandersetzung mit (eigenen und fremden) Erfahrungen ist dabei ein unvermeidlicher und unverzichtbarer Bestandteil des Forschungs- und Schreibprozesses (Ploeder/Stadlbauer 2013: 375). Die Basis für die folgenden Ausführungen und Reflexionen bietet das österreichweite Forschungsprojekt (2017-2018) der Abteilung Forschung & Entwicklung von SOS-Kinderdorf in Kooperation mit der Universität Graz zu den Lebenswelten, Bedarfen, Bedürfnissen und Perspektiven von unbegleiteten Minderjährigen mit Fluchterfahrung im Kontext stationärer Unterbringungsformen. Mittels methodischer Triangulation wurden unbegleitete Minderjährige im Gruppensetting (max. 20 Kinder oder Jugendliche) und sozialpädagogische Fachkräfte befragt. Mit jungen Schutzsuchenden (Ø 15,8 Jahre) wurden neben einer Online-Fragebogenerhebung (N=161) und der partizipativen Fotobefragung nach der Autofotografie (Deinet/Krisch 2009) auch ergänzende Kreativworkshops (N=12) durchgeführt. Zudem wurden sozialpädagogische Betreuer_innen (N=3) interviewt. Diese Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung werden im Sinne des Triangulationsmodells komplementierend eingesetzt (Lamnek 2005: 282). Vor dem Hintergrund der Autoethnografie werden diese empirischen Forschungsmethoden im Folgenden kontextual dargestellt. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Fotobefragung und den partizipativen Kreativworkshops mit den Kindern und Jugendlichen, da diese – im Gegensatz zu Fragebogenerhebungen und Interviews mit Fachkräften – eine Randerscheinung in der Jugendforschung darstellen, jedoch viel noch unentdecktes Potential beinhalten.

3 Auch wenn es sich bei diesem Text um eine theoretisch durchgezogene Autoethnografie der Forscher_innen handelt, werden im Beschreiben der eigenen Erfahrungen, dem subjektiven Erleben, die Grenzen zwischen Therapeutischem, Ethischem, Politischem und Wissenschaftlichem überschritten (vgl. Ellis/Bochner 2000).

Im folgenden Beitrag geht es somit nicht um die Auswertung der quantitativen Daten, sondern um eine methodische und vor allem methodologische Reflexion eines durchgeführten Forschungsprojektes. Die dabei entstandenen autoethnografischen Narrationen sind nicht als fertige Analysen oder finale Forschungsergebnisse zu verstehen und enden nicht mit dem Verfassen dieses Textes, sondern erst mit dem sinnlichen, emotionalen Erleben der jeweiligen Leser_innen. Der hier dargebotene Text ist somit als Verstehensprozess von Seiten der Schreibenden zu verstehen. Auf Basis einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Subjektivität der Autor_innen (Ploder/Stadlbauer 2013: 391) sind die Leser_innen dazu aufgefordert, durch die dargelegte Wirklichkeit und Wahrnehmung die erörterten Erkenntnisse zu transformieren und mit zu (re-)produzieren (ebd.: 378). Für die Auseinandersetzung und (Selbst-)Reflexion von (praxisorientierten) Forschungsprojekten in der Jugendforschung im Kontext von Flucht und Migration ist die Autoethnografie deshalb geeignet, da sie an den Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis operiert und damit auch an den der jeweiligen Disziplin bzw. der jeweiligen Praxis (ebd.: 401). Diese Auseinandersetzung mit und ein Denken an diese Grenzen kann zu neuen Erkenntnissen inspirieren und das (Selbst-)Verständnis als Forschende_r und als sozialpädagogische Fachkraft schärfen und akzentuieren. Diese Grenzen, egal ob von Disziplinen und Geltungsbereichen oder von dem eigenen Selbstverständnis, können dadurch nicht nur überschritten, sondern auch verschoben werden (ebd.: 401). Zudem sehen wir in unserer Wahl der Autoethnografie als Reflexionsmethode einen wesentlichen Impetus, der die Reflexion von Macht und Hierarchie, von Ethik, Wissenschaft und Praxis ins Zentrum sozialpädagogischer Jugendforschung im Kontext Flucht stellt.

Der Aufbau dieses Beitrags und somit die autoethnografische methodische und methodologische Reflexion der Forscher_innen orientiert sich am durchlaufenen Forschungsprozess und beginnt mit methodischen Überlegungen zum Forschungsdesign. Wir beginnen mit bereits ‚bekanntem‘ und in der Jugendforschung oftmals verwendeten Methoden. In diesem Sinne führen wir zu Beginn die Online-Fragebogenerhebung mit Kindern und Jugendlichen und die Interviews mit Fachkräften fragmentarisch aus, um daran anschließend die Besonderheit der Fotobefragung und den partizipativen Kreativworkshops mit den Kindern und Jugendlichen ins Zentrum zu stellen. In unseren Ausführungen zur Fotobefragung gehen wir insbesondere auf unsere Erfahrungen in der Eröffnungsphase der Fotobefragung sowie in den partizipativen Kreativworkshops ein. Abschließend werden die bisherigen Überlegungen mit autoethnografischen Eindrücken und Sichtweisen der durchführenden Forscher_innen komplementiert. Dabei werden vor allem methodische Fragen zur freiwilligen Teilnahme, zu Kommunikations- und Sprachhürden, die Atmosphäre während der Workshops sowie ethische Aspekte diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für die Fotobefragung mit

partizipativen Workshops als Forschungsmethode und betont deren hohe Relevanz für die qualitative und partizipative Jugendforschung und dies nicht nur im Kontext von Flucht und Migration.

2 Methodische Überlegungen zum Forschungsdesign

Im Folgenden findet eine Darstellung der verwendeten Forschungsmethoden statt, wobei der Fokus auf der Fotobefragung und den partizipativen Kreativworkshops mit den Kindern und Jugendlichen liegt. Die Ausführungen zu den bereits ‚bekanntem‘ und in der Jugendforschung oftmals verwendeten Methoden (Online-Fragebogen mit Kindern und Jugendlichen sowie Interviews mit Fachkräften) fallen im Gegensatz dazu eher knapp aus und dienen vor allem der Kontextualisierung.

2.1 *Online-Umfrage mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*

Die Fragebogenerhebung ging den Fragen nach, welche Ressourcen, Perspektiven, Bedarfe und Bedürfnisse unbegleitete Minderjährige mit Fluchterfahrung, die von SOS-Kinderdorf stationär betreut werden, in ihrer aktuellen Lebenswelt haben. Im Mittelpunkt der Befragung stand neben der Erhebung von soziodemografischen und lebensweltlichen Aspekten ein ressourcenorientierter Fokus. Diese Bereiche wurden anhand folgender Dimensionen eruiert: Flucht und Asylverfahren, Familie und Herkunftssystem, Sprach- und Arbeitserfahrungen, Schulbesuch(e) sowie Gesundheit.

Als die Befragung im Februar 2017 startete, betreute SOS-Kinderdorf aktuell 301 unbegleitete Minderjährige mit Fluchtgeschichte in 16 inklusiven und in 20 exklusiven Einrichtungsarten.⁴ An diese 301 Schutzsuchenden richtete sich die Online-Befragung. Bis Mitte Mai 2017 – dies meint eine Erhebungsphase von vier Monaten – füllten 161 der 301 adressierten Kinder und Jugendlichen den Fragebogen aus, was einer Rücklaufquote von 50,1 % entspricht. Unter den Respondent_innen befanden sich konkret 37 Jugendliche, die inklusiv in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen und 124, die in

4 Inklusiv meint hier, dass die Kinder und Jugendlichen mit Fluchtkontext in einer regulären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungsart wie z. B. einer Kinderdorffamilie oder einer Kinderwohngruppe untergebracht sind. Exklusive Einrichtungsarten sind auf den Fluchtkontext spezialisierte Jugendwohngemeinschaften bzw. durch die Grundversorgung finanzierte Einrichtungen.

Einrichtungen der Grundversorgung⁵ betreut wurden. Bezüglich der Auswahl dieser Methode gilt es zu erwähnen, dass dies einen Versuch darstellte, einen Überblick über die untergebrachten Minderjährigen mit Fluchterfahrung zu erhalten und aus den daraus resultierenden Ergebnissen im darauf folgenden qualitativen Setting Themenfelder näher zu betrachten. Ein Novum stellt dabei die ressourcenorientierte Zugangsweise zum Online-Fragebogen dar. Anhand der oben erwähnten Bereiche wird deutlich, dass es primär nicht darum ging, psychische Belastungen und den Asylstatus inkl. dessen Verstrickungen abzufragen. Ziel der Online-Befragung war es, den Fokus auf die sehr heterogene Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu richten und deren Erfahrungsschatz sowie deren komplexen Lebenserfahrungen und Ressourcen zu skizzieren. Als Hürde im Erstellungsprozess des Instrumentariums konnte klar das sprachliche Element identifiziert werden. Es wurde versucht, in einer Vielzahl an Feedback- und Überarbeitungsschleifen, die Fragen(-blöcke) so weit als möglich zu simplifizieren. Es wurden ebenso Überlegungen zur Übersetzung in die fünf Hauptherkunftssprachen oder ins Englische gemacht und argumentiert. Im Endeffekt geriet diese Option u. a. aus ressourcentechnischen und Kosten-Nutzen-Rechnungsgründen in den Hintergrund und es wurde in einer sehr vereinfachten deutschen Variante versucht – unter ganz klarem Wissen um den relativ hohen Anspruch an die Kinder und Jugendlichen – ein Konsens herzustellen.

2.2 Interviews mit sozialpädagogischen Fachkräften

Um der Frage nach der Lebenswelt, den Lebenslagen, Bedarfen und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nachzugehen und um eine umfangreiche Bestandsaufnahme zu gewährleisten, wurden drei Interviews mit sozialpädagogischen Fachkräften, welche im Kinder- und Jugendhilfe- bzw. Fluchtkontext arbeiten, durchgeführt. Neben den Kindern und Jugendlichen selbst, verfügen diese Fachkräfte über grundlegende Einblicke in die Lebenslagen und Komplexitäten. Gläser und Laudel (2010) streichen heraus, dass Expert_innen nicht zwingendermaßen Menschen sind, die einer Elite angehören, sondern, dass jeder Mensch Expertin oder Experte auf einem Gebiet ist, nämlich auf dem Gebiet seines eigenen Lebens: „Nur die unmittelbar Beteiligten haben dieses Wissen, und jeder (sic!) von ihnen hat aufgrund seiner (sic!) individuellen Position und seiner (sic!) persönlichen Beobachtung eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“ (Gläser/Laudel 2010: 11). Als Grundlage der Datenerhebung diente ein leitfadengestütztes Interview, welches auf Basis der quantitativen Ergebnisse der Online-Befragung entwickelt wurde. Die Ergebnisse dieser Interviews

5 Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Finanzierung von Unterkünften für Asylwerber_innen.

versuchen sich einerseits daran, einen Einblick in die spezifische Situation und Herausforderung von (sozial-)pädagogischen Fachkräften zu geben und andererseits daran, thematische Ableitungen für bedarfsgerechte Unterstützung als auch vorausgedachte Implikationen für eine Weiterentwicklung der migrationspädagogischen und -sensiblen Kinder- und Jugendhilfe zu generieren.

Bei der Analyse der Interviews haben sich vielfältige Themenfelder herauskristallisiert, die von den (sozial-)pädagogischen Fachkräften als wichtige Anforderungen und deren Umsetzung zugleich auch als Herausforderungen formuliert werden. Gleichzeitig konnte mittels der Interviews fast zur Gänze das Themenspektrum der quantitativen Erhebung und somit die Themen der zuvor befragten Kinder und Jugendlichen aufgenommen und bearbeitet werden. Die zusätzliche Perspektive der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte umrahmt somit die Aussagen zu den subjektiven Lebenswelten, Bedarfen und Bedürfnissen der befragten Kinder und Jugendlichen. Zusätzlich konnten – durch die differenzierte und eher kritische Brille der Fachkräfte – neue Facetten von verschiedenen Gegebenheiten und Momenten der Lebenswelten eröffnet, eruiert und diskutiert werden, die vonseiten der Kinder und Jugendlichen (un-)bewusst ausgespart blieben. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass sozialpädagogische Fachkräfte ihre kritische Stimme im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen stärker einsetzen. Diese Feststellung soll nun keineswegs den Eindruck verleihen, dass die befragten Kinder und Jugendlichen über kein kritisches Bewusstsein verfügen würden – ganz im Gegenteil. Vielmehr stellen wir uns die Frage, ob es die befragten Fachkräfte nicht als Teil ihrer professionellen Rolle sehen, die Interessen der Kinder und Jugendlichen nach außen zu vertreten und somit auch die kritischen und problematischen Aspekte ihres Lebens. Gleichzeitig fragen wir uns, inwieweit es sich Kinder und Jugendliche ‚erlauben‘, über ihre Probleme und Enttäuschungen vor ‚fremden‘ Personen offen zu sprechen und nicht ‚sozial erwünscht‘ zu antworten, um dem Bild der oder des Schutzsuchenden zu entsprechen und somit auch der (impliziten) Erwartungshaltung der Aufnahmegesellschaft.

2.3 Fotobefragung und partizipative Kreativworkshops mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung

Die empirische qualitative Erhebung diene dem Ziel, mehr über die Lebenswelt von Jugendlichen mit Fluchtgeschichte zu erfahren sowie über ihre Bedürfnisse und Bedarfe. Mit der Methode der Fotobefragung (Kolb 2001: 2018) bzw. der Autofotografie (Deinet/Krisch 2009) werden Kinder und Jugendliche explizit und analog zu den Interviews mit sozialpädagogischen Fachkräften (Gläser/Laudel 2010) zu Expert_innen ihrer Lebensräume erkannt, indem das Kommunikationsmittel nicht nur Sprache, sondern zusätz-

lich Fotografien beinhaltet. Das Medium der Fotografie eröffnet gerade für Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten in der verbalen Verständigung bzw. noch unzureichenden sprachlichen Kenntnissen – abgesehen von der Muttersprache – die Möglichkeit, ihre Lebensräume und -welten darzustellen und zu kommunizieren (Deinet/Krisch 2009: 2). Die Methode der Fotobefragung ist eine partizipative Methode, hierbei werden die Befragten durch das aktive Fotografieren ihrer Lebenswelt besonders intensiv in die Forschung mit einbezogen, sie bringen ihren spezifischen Blick auf etwas ein und fotografieren zu einer konkreten Aufgabenstellung. Es ist eine Erhebungsmethode, die Bilder und Texte ermittelt und die unterschiedlichen Qualitäten dieser Materialien miteinander vereint. Neben den Vorstellungen der Forscher_innen, werden auch die der Befragten aktiv in die Datenerhebung und Forschung miteinbezogen. Ihre Relevanzsysteme zu sozialen Phänomenen sind in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung die wichtigsten Quellen, um soziale Wirklichkeit zu beschreiben. In einer partizipativen Fotobefragung werden diese Relevanzsysteme mit Hilfe von selbst erstellten Fotografien zum Ausdruck gebracht und in einem Interview, bzw. in diesem Fall in einem Kreativworkshop, ergänzt.

Fotografieren heißt hier ganz explizit, den Blick auf ein soziales Phänomen zu werfen und in einem Foto visuell festzuhalten. Der Einsatz von Fotografie ist eine systematische und bildhafte Methode, um soziales Verhalten und Lebensräume des Alltagslebens – aber besonders auch Neues, Unbekanntes beispielsweise festzuhalten und zu dokumentieren. Sowohl die von den Befragten gemachten Fotos als auch die Gespräche und Collagen in den Kreativworkshops, sind dabei geeignetes Datenmaterial für eine sozialwissenschaftliche Analyse (Kolb 2008: 1). Im Fotobefragungsprozess können mehrere Phasen unterschieden werden: 1) die Eröffnungsphase und der aktive Erhebungsprozess, der eigenständig von den Fotobefragten gestaltet wird, 2) das Fotointerview bzw. der Workshop und 3) die Interpretation der Daten. Im Folgenden werden nun die im Vordergrund stehenden, ersten beiden Phasen näher erläutert bzw. skizziert, wie diese im hier vorgestellten Forschungsprozess umgesetzt wurden.

2.3.1 Die Eröffnungsphase und der Erhebungsprozess

Die Teilnahme am Projekt basierte in dem hier dargestellten Forschungsprozess auf Freiwilligkeit und dem Interesse der Kinder und Jugendlichen, sich an der Fotobefragung und einem Kreativworkshop zu beteiligen. Die Fotobefragung wurde in den Monaten Juli, August und September und somit in den Sommerferien durchgeführt. An drei ausgewählte Einrichtungen⁶ wurden

6 Die Einrichtungen sind österreichweit angesiedelt und von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und pädagogischen Konzepten geprägt. Hierfür wurden erstens eine exklusive

analoge Einwegkameras (27 Fotos pro Kamera) und Begleitschreiben für insgesamt 15 Jugendliche versendet. Im Zuge dessen wurde die jeweilige Einrichtungsleitung gebeten, die Kinder und Jugendlichen über das Projekt zu informieren. Die Interessierten wurden gebeten, 27 Fotos zu folgenden Fragen zu knipsen und die Fotos kurz mittels eines mitgesendeten Notizzettels zu beschreiben: „Was machst du an einem normalen Tag?“ „Wo und wann fühlst du dich wohl?“ „Was machst du besonders gerne – was magst du nicht gerne?“ Im Begleitschreiben wurden die Jugendlichen auch darüber informiert, dass die entwickelten Fotos gemeinsam mit anderen Jugendlichen der Einrichtung im Anschluss diskutiert und kreativ bearbeitet werden. Die Kameras und die Notizblätter zu den Fotos wurden nach der Fertigstellung von der Einrichtungsleitung an die Projektleitung zurückgesendet. An dieser Stelle wurden die Fotos entwickelt und die gesamten ‚Daten‘ gesammelt. Diese und die ausgefüllten Notizen wurden den Jugendlichen bei den jeweiligen Workshops wieder ausgehändigt. Am Erhebungsprozess haben sich acht Burschen und sieben Mädchen im Alter zwischen 8 und 18 Jahren beteiligt. Obwohl die Mehrheit der gesamt organisationsweit untergebrachten Kinder und Jugendlichen (zum Zeitpunkt der Untersuchung) Burschen waren, konnten doch fast gleich viele Mädchen mit der Untersuchung erreicht werden wie Burschen.

Bei der Fotobefragung sind die Kinder und Jugendlichen explizit in einer aktiven Expert_innenrolle. Sie bringen ihre Themen, unabhängig von der theoretischen Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Forscher_innen bzw. der Betreuer_innen, in den Erhebungsprozess ein. Die Befragten fotografieren in ihren sozialen Zusammenhängen und Netzwerken und bilden diese dabei visuell ab. Sie bestimmen, welche Sujets auf den Fotografien sind und haben, wenn sie dies möchten, die Möglichkeit, diese im Interview zu erklären. Durch diese aktive Teilnahme der Befragten lernen die Forscher_innen die Perspektive der Kinder und Jugendlichen sowie deren sozialen Aktivitäten kennen, sie folgen ihnen mittels der Fotos an Plätze und in Räume, die sie sonst möglicherweise nicht aufgesucht hätten. Die Fotografie ist dabei Teil eines Kommunikations- und Interpretationsprozesses, der im Kreativworkshop fortgeführt wird (Kolb 2008: 2f).

2.3.2 Das Fotointerview als partizipativer Kreativworkshop

Insgesamt wurden drei partizipative Kreativworkshops in den drei unterschiedlichen Einrichtungen durchgeführt, an denen 13 Jugendliche (sechs

Wohngruppe für unbegleitete Minderjährige mit Fluchterfahrung, zweitens ein betreutes Außenwohnen, welches für ältere Jugendliche in selbstständigen Kleinwohnungen konzipiert ist und drittens ein Quartier der Grundversorgung ausgewählt, in denen bis zu 20 Jugendliche und junge Erwachsene leben.

Burschen/sieben Mädchen) teilgenommen haben. Zwei Jugendliche der insgesamt 15 konnten terminlich verhindert nicht an den Workshops teilnehmen. Ein Workshop wurde mit einer geschlechtsheterogenen Gruppe geführt und zwei Workshops in jeweils geschlechtshomogenen Mädchen- bzw. Burschengruppen. Die Dauer der Workshops lag zwischen 90 und 150 Minuten.

Bei den Workshops wurden den Kindern und Jugendlichen ihre selbst erstellten Fotos und Notizen retourniert. Sie wurden gebeten, eine Fotocollage mit ihren Fotos zu gestalten. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage: „Wie sieht ein Tag von dir aus?“ Um die Collagen facettenreicher zu gestalten und den Beteiligten zu ermöglichen aus dem Vollen zu schöpfen, wurde ihnen neben den Fotos auch verschiedenstes Zeitungsmaterial, Grußkarten und andere Bastelmaterialien zur Verfügung gestellt. Die Beteiligten konnten, wenn sie wollten, alle entwickelten Fotos für die Collagen verwenden oder eine Auswahl treffen. Nicht bei allen Beteiligten war es möglich, alle siebenundzwanzig Fotos zu entwickeln, da es Probleme bezüglich der Belichtung gab. Bei einer Teilnehmerin konnte nur ein Foto entwickelt werden. Jene Beteiligten mit wenigen Fotos haben verstärkt das zusätzliche Material für die Collagen verwendet. Im Anschluss an die Collagengestaltung wurden diese mit den Beteiligten diskutiert. Bei der Darstellung ihrer Lebenswelt haben ihre Notizen dabei geholfen, diese Einblicke für die Forscher_innen zu beschreiben. Zudem hatten alle die Chance, ihre Bemerkungen, Fragen, Sichtweisen und Kommentare zu den Fotos bzw. zu den Collagen abzugeben. Die Beteiligten erzählten, warum sie dies oder das oder etwas Anderes fotografiert haben und erklärten den individuellen Bedeutungskontext, die Einstellung der Fotos oder der gesamten Collage. Nachdem die jeweilige Person ihre eigene Fotocollage den anderen Beteiligten vorgestellt hatte, konnte die Gruppe Nachfragen stellen oder Kommentare beisteuern.

Bei der Erstellung der Collagen im Prozess der Autofotografie kommt es laut Kolb (2008) speziell zu einer (Neu-)Ordnung der Fotos und des zusätzlichen Materials und es kommt so zu einer bildlichen Abstraktion einer Wirklichkeit zweiter Ordnung. Die Beteiligten hatten somit auch eine Reflexionsmöglichkeit im Erstellen und in der Rekonstruktion ihrer gemachten Fotos und Situationen anhand der Collagen und im Elaborieren der Zusammenhänge und im Diskutieren mit der Gruppe. Für sie selbstverständliche Inhalte wurden mittels Analyse der Gruppe ausgehandelt und bearbeitet.

Es stellte sich für die Datenanalyse als sehr hilfreich heraus, nach der Erhebungssituation – also nach jedem einzelnen der drei Kreativworkshops – ein Postskript anzufertigen. Dieses umfasst Auffälligkeiten und Befindlichkeiten, die sich auf die Erhebungssituation selbst und auf die nicht aufgezeichnete Zeit vor und nach der Collagenbesprechung beziehen (Mey/Mruck 2007: 270). Diese hier gemachten Aufzeichnungen wurden ebenso in die Datenanalyse miteinbezogen. Außerdem ist für die Arbeit mit den Fotografien und den Collagen wichtig festzuhalten, dass verschiedene Bedeutungs-

strukturen nebeneinander stehen können und dass der Sinn von Fotografien vielschichtig sein kann (Kolb 2008: 4). Eine Besonderheit der visuellen Befragung ist, dass Bild- und Textmaterial aufeinander sinnzusammenhängend bezogen sind (ebd.: 5), wodurch sich die Datenanalyse als einerseits hoch komplex, jedoch andererseits als sehr fruchtbar, ergiebig und spannend erwies.

3 Autoethnografische Reflexionen zur Fotobefragung im Kontext einer Methodentriangulation

In den folgenden Ausführungen wird die Fotobefragung mit den Kreativworkshops von den zwei durchführenden Forscher_innen reflektiert und mit autoethnografischen Eindrücken und Sichtweisen ergänzt. Dabei liegt der Fokus auf folgenden Aspekten: Auswirkungen der freiwilligen Teilnahme, Kommunikations- und Sprachhürden, die Atmosphäre während der Workshops sowie ethische Aspekte.

Auch wenn die drei Workshops in ihrer Konzeption homogen waren, so waren es die Forschungserfahrungen nicht. Dies liegt sicher auch daran, dass die Auswahl der Einrichtungen und die Geschlechterzuordnung der beteiligten Kinder und Jugendlichen mit einem maximalen Kontrast angelegt waren. Die Unterschiede liegen zum einen in der Auswahl der drei stationären Unterbringungsformen. Die partizipativen Workshops fanden mit Kindern und Jugendlichen statt, die erstens in einer Wohngruppe im ruralen Raum lebten, zweitens in einem urbanen Quartier der Grundversorgung für Kinder und Jugendliche untergebracht waren und drittens mit Jugendlichen, die durch mobil betreutes Wohnen in ihrem städtischen Lebensraum begleitet werden. Um die Varianz im Untersuchungsfeld und der Lebenswelten sowie der Bedarfe der Kinder und Jugendlichen noch weiter auszuloten (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 177) erschien es uns zudem wichtig, dass sich die drei Kreativworkshops aus einer Mädchen-, einer Burschengruppe und einer geschlechtsheterogenen Gruppe zusammensetzen. Bei den Kreativworkshops wurde zudem deutlich, dass jene Gruppen, die über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 113) und die Zusammensetzung der Gruppen dem Prinzip und dem Selbstverständnis der „Realgruppe“ (ebd.) entspricht eher dazu bereit waren, den Forscher_innen Einblick in ihr Leben zu gewähren und ihre Collagen bzw. Fotografien intensiver zu diskutieren. Dabei spielte die Vertrautheit zwischen den Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Rolle. Insgesamt war bei den Workshops Respekt und viel Vertrautheit sowie ein relativ ‚sensibler‘ Umgang miteinander spürbar, auch wenn der Grad der Intensität hier variierte. Besonders im Kontext Flucht bedarf dies sehr viel an Zeit und Beziehungsarbeit, bis die Kinder

und Jugendlichen Vertrauen mit den Einrichtungen und anderen Gleichaltrigen fassen können. Dies geschieht oftmals auch, da ein generelles Misstrauen bzgl. des Asylverfahrens per se (exemplarisch "Ist das jetzt das Interview oder die Dokumentation für meinen Asylantrag?") überragt.

Gleichzeitig war es aufgrund der Sprachhürde bei den Kreativworkshops zum Teil schwer, mit einigen beteiligten Kindern und Jugendlichen gänzlich verständlich zu kommunizieren und in ein fließendes Gespräch zu kommen. Dies lag klar daran, dass die Forscher_innen im Nachteil waren, da sie mit simpler Zweisprachigkeit in Deutsch und Englisch auf eine multilinguale Kompetenz seitens der Kinder und Jugendlichen trafen. Die teilweise kurzen Konzentrationsspannen forderten immer wieder motivierende Worte oder kurze Ruhepausen, da auch oftmals dabei von den Beteiligten in ihre Muttersprache gewechselt wurde. Aufgrund dessen waren einige Gespräche und Kommentare für die Forscher_innen nicht verständlich. Auf Nachfrage hin wurde uns teilweise die Essenz der Gespräche mitgeteilt. Dies hat dazu geführt, dass die Inhalte sehr deskriptiv und partiell bearbeitet und besprochen wurden. Auch wenn dieser Aspekt (Sprach- und Kommunikationshürden zwischen den Akteur_innen) die Entscheidung für das Forschungsdesign inkl. Autofotografie stark beeinflusst hat, und diese Wahl im Vorfeld sehr wohl kritisch reflektiert wurde, verstärkte sich in uns als Forscher_innen während der Kreativworkshops nochmals das Bewusstsein bzw. haben wir dort vor Augen geführt bekommen, wie sehr Forschung auf Sprache und Kommunikation bzw. ein gemeinsames Verständigungsmedium angewiesen ist.

Eine weitere Herausforderung bestand in der Freiwilligkeit bzw. in der Flexibilität der Teilnahme. Diese war ein wichtiger Grundstein für das Forschungsprojekt und hat bei der Fotobefragung dennoch für Irritationen gesorgt und von den Forscher_innen ein hohes Maß an Spontaneität und Flexibilität gefordert. So haben sich Jugendliche entschieden am Workshop und der Collagengestaltung teilzunehmen, obwohl sie keine Fotos gemacht hatten und umgekehrt. Zudem konnten Kinder und Jugendliche nicht am Workshop teilnehmen, da sich deren Tagesablauf und Lebenssituation drastisch geändert hatten. So haben Kinder bzw. Jugendliche zum Zeitpunkt der Fotobefragung in der Einrichtung gelebt und zum Zeitpunkt der Kreativworkshops nicht mehr, oder hatten keine oder nur begrenzte Zeit, da sie Kurse oder Ausbildungen besuchten, oder ihre Herkunftsfamilie unterstützten und dies zum Zeitpunkt der Autofotografie noch nicht absehbar war. Diese stetigen Veränderungen, Flexibilitätsansprüche und Unsicherheiten bezüglich der Perspektiven scheinen somit für die Kinder und Jugendlichen als auch für die pädagogischen Fachkräfte ein nicht unwesentlicher Teil der aktuellen Lebensrealität zu sein. Somit hat nur ein Teil der Befragten am ‚gesamten‘ Forschungsprozess teilgenommen. Die ungewissen Perspektiven hinsichtlich des Aufenthaltsstatus und die fehlende Kontinuität zeichnen sich somit in den Le-

bensläufen fort. Flexibilität und Spontanität zeichnen sich in allen Bereichen als Realität der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung ab.

Ein besonders schöner und aufregender Moment war jeweils der Beginn der Kreativworkshops, wenn die Kinder und Jugendlichen die bereits mit Spannung erwarteten entwickelten Fotos und die dazugehörigen Notizen erhielten. Neben der Dokumentation waren diese Materialien für uns Forscher_innen wichtig, um in einen ersten realen Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen zu kommen und interessierte Nachfragen zu stellen sowie auch die Emotionen zu beobachten. Während des Workshops haben sich die Forscher_innen aktiv in den Prozess eingebracht, indem sie die Zeitschriften nach Bildern durchsucht haben und sie den Kindern und Jugendlichen für ihre Collagen angeboten haben – sozusagen als Impulse. Auch wenn diese Auswahl oftmals zurückgewiesen wurde, hatte diese direkte Ansprache das Ziel, ein Gespräch zu initiieren, was meist gelang.

Auffällig war für uns, dass sich die Kinder und Jugendlichen unabhängig von Alter und Geschlecht sehr viel Zeit genommen haben, um die Collagen zu gestalten und scheinbar sehr viel Motivation hatten, sich kreativ zu beschäftigen und auch von ihrem Leben und ihren Wünschen zu erzählen. Neben Fotos und Zeitungsausschnitten hat ein Teil der Jugendlichen Wünsche und Sehnsüchte in Form von kurzen Gedichten oder Sätzen auf ihrer Collage abgebildet. Die Workshops gestalteten sich auf einer sehr persönlichen Ebene aktiv und spannend. Jeder der drei Workshops, jede Collage, jede Geschichte, jede Anteilnahme gestaltete sich immens different und folglich höchst brisant, aber im Grunde hoch motiviert und interessiert.

Resümierend bleibt festzuhalten, dass die Fotobefragung zwar einerseits eine herausfordernde, umfangreiche und in der Vor- und Nachbereitung aufwändige Forschungsmethode ist, die jedoch andererseits sehr viele und differenzierte Einblicke in das Leben von Kindern und Jugendlichen mit oder ohne Fluchterfahrung gewährt. Vor allen in der kreativen Bearbeitung der Fotobefragung und der Gestaltung der Collagen liegt das Potential, mehr über die Lebenswelten, Sehnsüchte, Perspektiven und Hoffnungen der Kinder und Jugendlichen zu erfahren und sie können somit auch als vielschichtige und differenzierte Stimmungsbilder gesehen und interpretiert werden. Gleichzeitig wurden jedoch auch die Grenzen dieser Methode deutlich. Diese sind u. a. die Gefahr einer oberflächlichen Auseinandersetzung bei mangelndem Beteiligungsinteresse im Kreativworkshop von Seiten der Kinder und Jugendlichen, der Verlust von Inhalten aufgrund von sprachlichen Barrieren, das Eingehen auf einzelne Personengeschichten ohne die Gefahr einer Re-Traumatisierung, die Gruppen so zu gestalten, dass eine intensive Beschäftigung mit allen Beteiligten möglich ist und Zeit für Einzelgespräche bleibt. Insgesamt bleibt dennoch festzuhalten, dass die Fotobefragung aufgrund ihres partizipativen Ansatzes eine Bereicherung im Anwendungsbereich der

migrationssensiblen Jugendforschung darstellt. Insbesondere in der Methodentriangulation von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden können so subjektive Perspektiven der Beteiligten und die Kontextgebundenheit der Ergebnisse gewährleistet werden.

4 Literatur

- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2009): Autofotografie. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1. URL: <http://www.sozialraum.de/autofotografie.php> [Zugriff am 10.04.2017].
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur P. (2000): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. In: Norman K. Dzin/Yvonna Lincoln (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. London: Sage, S. 733-768.
- Findenig, Ines/Klinger, Sabine/Buchner, Thomas (2018): Dislozierte Familienzusammenhänge als sozialer Lebensraum. In: Sozialpädagogische Impulse, 2, S. 14-16.
- Findenig, Ines/Klinger, Sabine/Buchner, Thomas (2018a): Handlungsfeld unbegleitete Minderjährige mit Fluchterfahrung. Heraus- und Anforderungen für (sozial-)pädagogisches Handeln in Kinder- und Jugendhilfe Einrichtungen. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit, 10, 2, 309-314.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- Klinger, Sabine/Findenig, Ines/Buchner, Thomas (i. E.): Unaccompanied Minor Refugees and Transnational dislocated Family-Work: Challenges Faced by Professionals within the Field of Child and Youth Care in Austria. In: Heimgartner, Arno/Auferbauer, Martin (Hrsg.): Social Issues.
- Klinger, Sabine/Findenig, Ines (2019): Migrationssensible Kinder- & Jugendhilfe. In: soziale Arbeit, 2, S. 46-51.
- Kolb, Bettina (2001): Fotobefragung Bilder zur Gesundheit. Dissertation an der Fakultät für Sozial- und Humanwissenschaft. Universität Wien.
- Kolb, Bettina (2008): Die Fotobefragung in der Praxis. Verfügbar unter: <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf> [Zugriff am 20.04.2017].
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Basel: Weinheim.
- Mey, Günther/Mruck, Katja (2007): Qualitative Interviews. In: Naderer, Gabriele/Balzer, Eva (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 49-278.
- Ploder, Andrea/Stadlbauer, Johanna (2013): Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkskundlich-kulturanthropologische Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde, 116, 3, 4, S. 373-404.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Sigusch, Volkmar (2005): Neosexualitäten. Frankfurt, Main: Campus Verlag.

Übergänge in Studium, Beruf und Arbeit

Zwischen Street-Level Bureaucrats und SeelsorgerInnen: Die Interaktionsarbeit mit jugendlichen „KundInnen“ von BeraterInnen am Wiener AMS für Jugendliche

Barbara Glinsner

Die Integration in den Arbeitsmarkt ist eine zentrale Herausforderung für Jugendliche am Weg zum Erwachsensein. Zur Unterstützung dieser Übergänge in Ausbildung und Beruf betreibt der österreichische Staat u.a. eine aktive Arbeitsmarktpolitik. Bei der Umsetzung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Jugendliche spielt die öffentliche Arbeitsvermittlung, also eine zentrale Rolle. Mit dem „AMS Jugendliche“ wurde in Wien ein eigener Standort geschaffen, an dem ausschließlich Jugendliche im Alter von 15 bis 20 Jahren betreut werden. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf das Interaktionsgeschehen zwischen AMS-BeraterInnen und Jugendlichen im Rahmen der Beratungsgespräche am AMS. Dabei sollen die Zuschreibungen der BeraterInnen gegenüber Jugendlichen genauer dargestellt und daraufhin untersucht werden, wie sich diese im Interaktionsgeschehen entfalten.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der Entwicklung des traditionellen Wohlfahrtsstaates in Richtung eines aktivierenden Sozialstaates (Lessenich 2008) und des Umbaus ehemaliger Arbeitsmarktverwaltungen in Richtung „kundInnenorientierter“ Dienstleistungsorganisationen beschäftigten sich zahlreiche soziologische und politikwissenschaftliche Forschungsarbeiten mit dem Interaktionsgeschehen zwischen BeraterInnen öffentlicher Arbeitsvermittlungen und arbeitssuchender „KundInnen“. Der Fokus dieser Forschungsarbeiten lag einerseits auf den BeraterInnen und ihrer Arbeitspraxis (Hielscher & Ochs 2009, Ludwig-Mayerhofer, Behrend & Sondermann 2009, Magnin 2005), andererseits auf der Wirkung der Arbeitsmarktpolitik auf die KundInnen (Karl, Müller et al. 2011) und ihrer Effekte auf die Sozialstruktur (Dörre, Scherschel et al. 2013). Nur selten (Böhringer, Karl et al. 2012, Atzmüller & Knecht

2016) – und meist wenig systematisch – wurde die Beratung von Jugendlichen in den Institutionen der öffentlichen Arbeitsvermittlung in den Blick genommen. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich die institutionelle Arbeitsmarktberatung von Jugendlichen aus mehreren Gründen von jener von Erwachsenen unterscheidet.

Auf politischer bzw. wohlfahrtsstaatlicher Ebene stellen Jugendliche eine besondere Zielgruppe europäischer und österreichischer Arbeitsmarktpolitik dar (BMASK 2013). Im Jahr 2017 wurde in Österreich die beachtliche Summe von 868 Mio. Euro¹ für Jugendarbeitsmarktpolitik aufgewandt. Nach Einschätzung von Lorenz Lassnig stellt die hohe Bedeutung, die der Prävention und Verhinderungen von Jugendarbeitslosigkeit durch aktive Arbeitsmarktpolitik zukommt, einen wesentlichen Erfolgsfaktor der österreichischen Arbeitsmarktpolitik dar: „Therefore the success of the Austrian youth labour market can be attributed neither to education, nor to apprenticeship, but to ALMP [active labor market policy] support.“ (Lassnig 2013)

Aus gesellschaftlicher Perspektive gilt die Jugend als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, in der neben der physischen und psychischen Entwicklung auch soziale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind (vgl. Hurrelmann 2007: 60ff). Ein zentrales Merkmal, das den Übergang ins Erwachsenenalter markiert, ist der Eintritt in das Erwerbsleben. Durch die strukturellen Veränderungen am Arbeitsmarkt zeichnet sich in den letzten drei Jahrzehnten aber eine zunehmende „Entritualisierung der Statusübergänge sowie [...] Differenzierung der Jugendzäsuren“ (Hurrelmann 2007: 101) ab, sodass sich die Übergänge von Ausbildung in den Arbeitsmarkt individualisiert haben (vgl. Furlong & Cartmel 1997: 27ff). Dazu führten besonders der strukturelle Wandel der Wirtschaft hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft sowie der Rückgang klassischer „Hilfsjobs“ (McDowell 2012). Diese Entwicklungen lassen darauf schließen, dass die von den MitarbeiterInnen öffentlicher Arbeitsvermittlung zu leistende Arbeit komplexer wird: Einerseits gelten die Jugendlichen aufgrund ihrer un abgeschlossenen Entwicklungsaufgaben als „moving targets“; andererseits wird auch der Arbeitsmarkt zunehmend dynamischer und seine Einstiegshürden tendenziell höher.

Im Hinblick auf die konkrete Beratungssituation im Rahmen der öffentlichen Arbeitsvermittlungen unterscheiden sich Jugendliche durch die eingeschränkten Sanktionsmöglichkeiten von erwachsenen „KundInnen“². Da

1 https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarktpolitik/Jugendliche_und_junge_Erwachsene/#intertitle-1

2 Das AMS spricht von den BürgerInnen, mit denen sie interagieren, als „KundInnen“. In der öffentlichen Verwaltung ist dieser Begriff durchaus kritisch zu sehen (Hielscher & Ochs, 2012), u.a. da „KundInnen“ der öffentlichen Arbeitsvermittlung nicht über die gleichen Freiheiten verfügen wie KundInnen in der Privatwirtschaft. Der Begriff „KundIn“ wird im vorliegenden Text für die Beschreibung von Kontext und Theorie übernommen, in der Analyse wird dann aber mit anderen Begriffen gearbeitet.

jugendliche (Lehr-)Stellensuchende häufig noch keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld erworben haben, erhalten sie keine Transfer- und Versicherungsleistungen durch die öffentliche Arbeitsvermittlung. Daher ist es auch nicht möglich, Jugendliche über die Kürzung oder Streichung dieser Gelder zu sanktionieren. Selbst für jene Jugendlichen, die Anspruch auf Arbeitslosengeld haben, ist die Kürzung des Bezugs mit weniger einschneidenden Folgen verbunden, sofern sie noch im Elternhaushalt leben.³

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Jugendliche als KundInnen der öffentlichen Arbeitsvermittlung besondere Anforderungen an die interaktive Dienstleistungsarbeit (Dunkel & Wehrich 2012) der dort tätigen BeraterInnen stellen. Der folgende Beitrag will vor diesem Hintergrund folgende Fragen beantworten: Wie nehmen die BeraterInnen ihre jugendlichen InteraktionspartnerInnen wahr? Welche Eigenschaften und Dispositionen schreiben sie ihnen zu? Welche Folgen ergeben sich aus diesen Zuschreibungen für die interaktive Dienstleistungsarbeit im Rahmen der Beratungsgespräche mit den Jugendlichen? Diese Fragen werden aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf den Staat sowie aus jener der Soziologie der Dienstleistungs- und Interaktionsarbeit (Böhle 2011, Dunkel & Wehrich 2012) untersucht, wie der nächste Abschnitt darlegt.

2 Interaktionsarbeit in der öffentlichen Arbeitsvermittlung – theoretische Grundlagen

2.1 „Doing State“: Herstellung von Staatlichkeit auf der Mikroebene der Interaktion

Der vorliegende Beitrag beruht auf einer sozialkonstruktivistischen (Berger/Luckmann 2004) bzw. ethnomethodologischen Perspektive (Garfinkel 1994, Goffman 1982, 1994) auf den Staat. Diese Perspektive begreift die soziale Wirklichkeit als durch Interaktionen zwischen Mitgliedern der Gesellschaft hervorgebracht. Das bedeutet, Individuen werden erst zu Männern, Frauen, MitarbeiterInnen öffentlicher Arbeitsverwaltungen, Arbeitssuchenden oder Lehrlingen, weil sie sich in sozialen Interaktionen in einer Art und Weise verhalten, die es ihren InteraktionspartnerInnen erlaubt, ihnen diese Positionen zuzuschreiben. Darüber hinaus werden in diesen Interaktionen auch soziale Institutionen, wie eben der Sozialstaat oder eine bestimmte Form der Arbeitsmarktpolitik, hervorgebracht. Folgt man dieser ethnometho-

3 Hingegen kann für Jugendliche, die die bedarfsorientierte Mindestsicherung beziehen und deshalb ebenfalls Kontrollmeldetermine am AMS absolvieren müssen, eine Kürzung oder gar Streichung mit äußerst gravierenden Folgen verbunden sein.

dologischen Perspektive auf den Staat als in Interaktionen zwischen seinen MitarbeiterInnen und den BürgerInnen hervorgebrachte Konstruktion, so spielen jene „staatlichen AkteurInnen“, die in direkte Interaktion mit BürgerInnen treten, eine zentrale Rolle. „Everyday practices and interactions in relatively banal settings serve as the organizational foundation of the state and state policy” (2014: 39, vgl. dazu auch Dubois 2009).

Die MitarbeiterInnen öffentlicher Verwaltungen, die im direkten Kontakt mit den BürgerInnen stehen, bezeichnet Lipsky (2010) als „Street-Level-Bureaucrats“. Street-Level-Bureaucrats implementieren nicht einfach nur Gesetze, sondern sie über- und verformen sie. Zwar strukturieren die arbeitsmarktpolitischen Richtlinien und gesetzlichen Vorgaben die Interaktionen mit, indem sie den Möglichkeitsraum abstecken. Nichtsdestoweniger wird durch das konkrete Handeln der BeraterInnen und den ihnen zugestandenen Ermessens- und Autonomiespielräumen staatliche Politik auf der Mikroebene produziert. Trotz des Gebotes der Antidiskriminierung und Gleichbehandlung, zu dem die MitarbeiterInnen staatlicher Organisationen gesetzlich verpflichtet sind, fließen moralische Normen und Werte über ihr Gegenüber in die Entscheidungen der Street-Level-Bureaucrats ein (Maynard-Moody & Musheno 2002, 2012). Die MitarbeiterInnen öffentlicher Arbeitsvermittlungen machen Ausnahmen und finden Möglichkeiten, die organisationalen Vorgaben zu umgehen oder bürokratische Prozesse abzukürzen. Auf diese Weise betreiben sie „doing state“ und tragen durch ihr interaktives Handeln zur Herstellung des Sozialstaates auf der Mikroebene bei. Sie lassen so den Staat und die von ihm betriebene Politik „lebendig“ und für die BürgerInnen auf eine bestimmte Weise erfahrbar werden.

2.2 Widersprüchliche Anforderungen in der öffentlichen Arbeitsvermittlung

Die bedeutungsvollen Interaktionen zwischen Street-Level-Bureaucrats und den (arbeitssuchenden) BürgerInnen erfordern eine bestimmte Form der „interaktiven Dienstleistungsarbeit“ (Böhle 2011, Dunkel & Wehrich 2010, 2012) von den MitarbeiterInnen öffentlicher Arbeitsvermittlungen. Diese zeichnet sich durch drei Charakteristika aus. Erstens sind Ziele und Mittel von dienstleistungsförmigen Interaktionen nicht von vornherein festgelegt (ebd.). Der genaue Umfang der Dienstleistung, mit welchen Mitteln sie erbracht wird und wer welchen Anteil zur Erreichung des Ziels beiträgt, muss zwischen Dienstleistenden und Dienstleistungsempfangenden verhandelt werden (Wehrich & Dunkel, 2003). Zweitens ist zur Erreichung des Ziels eine sog. „Ko-Produktion“ (Gross & Baduara 1977) der „KundInnen“ notwendig. Mit dem arbeitssoziologisch konnotierten Begriff der Ko-Produktion unterstreichen Gross und Badura den aktiven und unerlässlichen Anteil, den

die Dienstleistungsempfangenden bei der Realisierung des Dienstleistungsziels tragen. Umgelegt auf den Tätigkeitsbereich der öffentlichen Arbeitsvermittlung bedeutet das, dass die Jugendlichen einen wesentlichen Anteil daran haben, das Ziel der Arbeitsmarktintegration zu erreichen und nicht von vornherein festgelegt ist, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Wie oben beschrieben, spielen bei diesem Zusammenwirken auch die gegenseitigen Zuschreibungen zwischen BeraterInnen und Jugendlichen eine wesentliche Rolle. Die Frage, wie die BeraterInnen die Jugendlichen sehen, entscheidet mit darüber, welche Ziele und Lösungsmöglichkeiten in der Interaktion ausgehandelt werden.

Drittens sind Interaktionsarbeitsleistende im Allgemeinen und MitarbeiterInnen der öffentlichen Arbeitsvermittlung im Besonderen mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Auf der programmatischen Ebene der Ausgestaltung von Arbeitsmarktpolitik stellt der Wandel vom traditionellen Wohlfahrtsstaat zum aktivierenden Sozialstaat (Lessenich 2008, 2012, Penz 2010, Bohmann 2014) widersprüchliche Anforderungen an die BeraterInnen. Im aktivierenden Sozialstaat wird Arbeitslosigkeit stärker „individualisiert“ (Serrano Pascual 2007) und als Ausdruck mangelnder Motivation oder Kompetenzen der Individuen gerahmt, wohingegen makrostrukturelle Erklärungen für Arbeitslosigkeit im politischen Diskurs an Bedeutung verloren haben. Folglich stehen die individuellen Dispositionen der Arbeitssuchenden stärker im Fokus der Arbeitsmarktpolitik. Die MitarbeiterInnen öffentlicher Arbeitsvermittlungen sind daher auf der einen Seite gefordert, die Arbeitssuchenden zu unterstützen und zu motivieren. Auf der anderen Seite müssen sie die Bemühungen der Arbeitssuchenden beständig kontrollieren und Verstöße gegebenenfalls sanktionieren. Das Arbeitslosenversicherungsgesetz verpflichtet Arbeitssuchende dazu „ausreichende Anstrengungen zur Erlangung einer Beschäftigung nachzuweisen“ (ALVG §10/4). Problematisch ist, dass dieses Dilemma aus Beratung und Kontrolle (Magnin 2005) je nach InteraktionspartnerInnen situativ unterschiedlich bearbeitet wird. Diese Praxis stellt eine Gefahr für das Gebot der Gleichbehandlung, deren Grundsatz staatliche Organisationen gesetzlich verpflichtet sind, dar. Auf organisationaler Ebene ergeben sich außerdem Widersprüche zwischen der Anforderung, auf den Einzelfall einzugehen und jener, die Geschichte des/der Arbeitssuchenden unter die bürokratische Logik der Organisation zu subsumieren (Behrend 2007). Interaktionen in der öffentlichen Arbeitsvermittlung sind daher von Komplexität und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet (Böhringer et al. 2012). Einerseits entstehen dadurch Handlungsspielräume für die Street-Level-Bureaucrats, andererseits kann dies Verunsicherung bei den Arbeitssuchenden evozieren. Letztere wird potenziell dadurch verstärkt, dass MitarbeiterInnen öffentlicher Arbeitsvermittlungen ihre Rolle unterschiedlich interpretieren und sich mitunter als Dienstleistende, SozialarbeiterInnen oder MaklerInnen sehen (Osiander and Steinke 2011). Zudem beziehen sie sich

auf verschiedene Deutungsmuster von Sozialstaat und Arbeitsmarktpolitik, deren Bandbreite von Aktivierung durch Zwang bis zu empathischen Haltungen reichen (Ludwig-Mayerhofer et al. 2009). Trotz der hohen Standardisierung von Interaktionen in (semi-)öffentlichen Organisationen lässt sich also eine hohe Bandbreite an Interaktionsmustern zwischen BeraterInnen und Arbeitssuchenden erkennen (Hielscher & Ochs 2009). Je nach BeraterIn und Interaktionssituation fällt es unterschiedlich aus, wieviel Raum den Arbeitssuchenden für ihre eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse gegeben wird und in welcher Form sie die von der Arbeitsmarktpolitik geforderte Aktivität in die Tat umsetzen sollen (ebd.).

3 Methodisches Vorgehen

Die Interaktionsarbeit der BeraterInnen wurde mittels teilnehmender Beobachtung (Spradley 1980) von rund 45 Beratungsgesprächen zwischen AMS-MitarbeiterInnen und Jugendlichen erhoben. Diese Methode erlaubt es, Handlungen sowie jene Elemente, die sich der bewussten Reflexion der Beforschten im Normalfall entziehen, zu erfassen. Gerade das Arbeitshandeln von MitarbeiterInnen öffentlicher Arbeitsverwaltungen ist stark durch institutionelle Vorgaben strukturiert und umfasst eine Reihe von Routinehandlungen, die im Arbeitsalltag nicht bewusst reflektiert werden. Ähnliches gilt für Handlungen, die aus der Perspektive der Beforschten so unwichtig sind, dass sie normalerweise nicht als erwähnenswert wahrgenommen werden (Guest et al. 2013: 77f.).

In Ergänzung zu den Beobachtungen wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit einigen der beobachteten AMS-MitarbeiterInnen durchgeführt. Außerdem wurden Dokumente, wie Schulungsunterlagen und Geschäftsberichte analysiert. Die Erhebung fand zwischen Dezember 2014 und September 2016 statt. Bei der Auswertung der Datensorten kamen sowohl sequenzielle (Lueger 2010) als auch kategorisierende Verfahren (Spradley 1980) zum Einsatz. Phasen der Erhebung und Auswertung fanden abwechselnd statt, so dass neue Fragen, die sich durch erste Auswertungen ergeben hatten, den Fokus für weitere Erhebungen bildeten.

4 Der institutionelle Kontext: Das „AMS Jugendliche“ in Wien

Wie eingangs schon erwähnt, ist das „AMS Jugendliche“ in Wien die einzige Geschäftsstelle, die auf eine spezifische, arbeitsmarktpolitische Zielgruppe ausgerichtet ist. In den anderen Bundesländern wird die Betreuung von jugendlichen Arbeitssuchenden von MitarbeiterInnen mitübernommen. Der folgende Abschnitt beschreibt die Organisation des „AMS Jugendliche“ im Untersuchungszeitraum. Da die öffentliche Arbeitsvermittlung eine Organisation ist, die einem beständigen Wandel und damit auch Umstrukturierungen unterworfen ist, haben sich manche Prozesse und Funktionen mittlerweile verändert.

4.1 Aufgaben und Funktionen des „AMS Jugendliche“

Der besondere Stellenwert dieser Geschäftsstelle innerhalb des Wiener AMS zeigt sich auch an der Höhe des Förderbudgets. Laut der Geschäftsstellenleiterin des „AMS Jugendliche“ macht das spezifische Budget [im Untersuchungszeitraum⁴] etwa ein Drittel des gesamten Wiener AMS-Förderbudgets aus. Die Hauptaufgaben des „AMS Jugendliche“ bestehen in der Lehrstellenvermittlung bzw. Stellenvermittlung für ausgebildete Jugendliche sowie in der Qualifizierung der Jugendlichen. Die Qualifizierungsmaßnahmen umfassen FacharbeiterInnen-Intensivausbildungen für ältere Jugendliche, überbetrieblichen Lehrausbildungen, Vorbereitungskursen für Lehrabschlussprüfungen, Trainings spezifischer Qualifikationen (z.B. Staplerschein), kontingente Kurse (z.B. Bewerbungstrainings, Englisch, ECDL) sowie Kurse, die das Nachholen des Mittelschulabschluss ermöglichen. In Bezug auf die von den BeraterInnen zu leistende Interaktionsarbeit stechen zwei Eigenheiten hervor. Erstens sind für die Aufnahme als BeraterIn für Jugendliche keine besonderen Voraussetzungen zu erfüllen, die über jene der AMS-BeraterInnen anderer Geschäftsstellen hinausgehen. Allerdings umfasst die Ausbildung der AMS-BeraterInnen spezifische Aus- und Weiterbildungsangebote. Zudem bewerben sich die BeraterInnen nicht direkt für diese Geschäftsstelle, ihr Einsatzort ist von freien Stellen sowie den Entscheidungen der Geschäftsstellen- und Teamleitung abhängig. Zweitens bestehen bei jugendlichen Arbeitssuchenden – wie oben erwähnt – weniger Sanktionsmöglichkeiten. Insofern verfügt die öffentliche Arbeitslosenvermittlung bei Jugendlichen (ohne bisherige Integration in das Erwerbssystem) über weniger

4 Das Budget wurde mittlerweile gekürzt und umstrukturiert. So wurde etwa die Beihilfe für die überbetriebliche Lehre gekürzt. [<https://kurier.at/wirtschaft/weniger-geld-ams-macht-den-lehrlingen-beine/400032784>]

Druckmittel als bei Personen, die bereits in das Erwerbsarbeitssystem eingliedert waren und daher Versicherungsleistungen beziehen können. Die Dienstleistung des „AMS Jugendliche“ besteht daher weniger in der Abwicklung von Versicherungs- und Transferzahlung, sondern primär in der Beratung und Unterstützung der Jugendlichen.

4.2 Rahmenbedingungen der Interaktion am „AMS Jugendliche“

Interaktionen in öffentlichen Arbeitsvermittlungen werden stark durch gesetzliche, formale und organisatorische Rahmenbedingungen geprägt (vgl. Sowa et al. 2013: Abs 24) Das Gesetz schafft die Grundlage für die Rechte und Pflichten sowohl der MitarbeiterInnen als auch der KundInnen. Allerdings darf der gesetzliche Rahmen nicht als Vorgabe verstanden werden, die von den MitarbeiterInnen der öffentlichen Arbeitsverwaltung einfach umgesetzt wird. Denn als Street-Level-Bureaucrats interpretieren sie das Gesetz und machen es durch ihre Handlungen für die KundInnen relevant.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen der öffentlichen Organisation fällt auf, dass trotz der Einführung von New Public Management und der damit einhergehenden stärkeren Dienstleistungsorientierung (AMS 2014: 8) bürokratische Prinzipien und Prozesse dominieren. Die Beratungsgespräche mit den Jugendlichen sind hochgradig strukturiert. Sie folgen einem standardisierten Ablauf, der durch die Organisation und ihre Anforderungen vorgegeben ist. Die hohe Strukturierung der Gespräche und die Fülle an teils schwer verständlichen, rechtlichen Informationen, die in diesen Gesprächen an die Jugendlichen vermittelt werden, reduzieren die frei zur Verfügung stehende Zeit und somit auch die Möglichkeiten für beide InteraktionspartnerInnen, die Ziele und Mittel der Dienstleistung in gegenseitiger Abstimmung auszuhandeln.

Außerdem ist Zeitrahmen für die Beratungsgespräche mit 15 bis 20 Minuten knapp. Zum Vergleich: In der Schweiz und in Deutschland stehen den MitarbeiterInnen der öffentlichen Arbeitsvermittlung 30 bis 60 Minuten pro Gespräch zur Verfügung (vgl. Penz et al. 2017). Innerhalb des kurzen Zeitrahmens von 15 bis 20 Minuten sollten sämtliche Belange der Jugendlichen abgewickelt, sowie alle relevanten Informationen geprüft werden. Häufig erfolgen die Erfassung der Angaben der Jugendlichen und die Gesprächsdokumentation im EDV-System während der Beratungsinteraktion. Diese Gleichzeitigkeit ist auch mit der hohen Anzahl der von den BeraterInnen zu betreuenden Jugendlichen zu erklären. Je nach Arbeitsmarktlage und Personalausstattung betreuen die meisten BeraterInnen jeweils um die 400 Fälle. Folglich genießt auch die effiziente und effektive Fallbearbeitung einen hohen Stellenwert innerhalb der Organisation und unter den BeraterInnen. Darüber hinaus gilt das technisch richtige Arbeiten im Sinne der Beachtung

sämtlicher Fristen und gesetzlicher Bestimmungen als zentrale Anforderung an die BeraterInnen. Dies bildet zugleich auch die Basis für das interne und externe Controlling. Die alltägliche Interaktionsarbeit der BeraterInnen unterliegt außerdem den gesetzlichen Grundlagen der „Antidiskriminierung“.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die Rahmenbedingungen stark strukturierte, fast schon „mechanistische“ dienstleistungsförmige Interaktionen erzeugen, die verhältnismäßig wenig Freiheitsgrade für individuelle und persönliche Beratung lassen. Im Mittelpunkt stehen die Abwicklung der Fälle nach der Logik der Organisation sowie die Unterstützung der KundInnen durch die Zuweisung an bestimmte „Unterstützungsmaßnahmen“, also die Weiterleitung der Jugendlichen an die Beratungs- und Betreuungseinrichtungen bzw. die SchulungsträgerInnen, deren Leistungen vom AMS zugekauft werden. Nichtsdestotrotz erleben die BeraterInnen die individuelle Bezugnahme auf die Problemlagen der Jugendlichen als eine Anforderung in ihrem Berufsalltag - nicht zuletzt aufgrund der subjektiven Sichtweise auf Jugendliche. – Sie konstruieren gewissermaßen ein Bild über die jugendlichen Arbeitssuchenden. Diese Zuschreibungen stehen im Mittelpunkt des nächsten Abschnitts.

5 Empirische Ergebnisse

Die Perspektive, die die BeraterInnen auf ihre jugendlichen InteraktionspartnerInnen entwickeln, ist entscheidend dafür, wie sie die Interaktionen zu gestalten versuchen und wie sie ihre eigene Arbeit deuten. Direkt danach gefragt, wie sie ihre jugendlichen InteraktionspartnerInnen wahrnehmen, geben die BeraterInnen an, es mit einer heterogenen Gruppe von Jugendlichen zu tun zu haben, deren Bedürfnisse nach Unterstützung und deren Lösungskompetenzen sehr unterschiedlich sind. Aus dem empirischen Datenmaterial ließen sich jedoch drei markante Zuschreibungen herausarbeiten, die nun näher beschrieben werden: die Problematisierung der Jugendlichen über ihre Biografie, der Bezug auf gesellschaftlich geteilte Zuschreibungen an Jugendliche sowie die Konstruktion der Jugendlichen als besondere „KundInnengruppe“ mit Entwicklungsperspektive.

5.1 Problematisierung der Jugendlichen

Obwohl die Jugendlichen durchaus als heterogen und vielfältig wahrgenommen werden, wird zumindest ein Teil von ihnen als „problematisch“ wahrgenommen. In ihren Interviewaussagen und beobachteten Handlungen konstruieren die BeraterInnen diese Jugendlichen als problematische Personen und

ziehen dabei vorrangig die Biografie der Jugendlichen als Erklärungsgrundlage heran. So begründen die BeraterInnen die Schwierigkeiten, die sich in den Interaktionen am AMS ergeben oder die Jugendliche beim Einstieg in den Arbeitsmarkt haben, mit der mangelnden Unterstützung und Fürsorge aus dem Elternhaus oder mit Erfahrungen, die vom Normallebenslauf abweichen (z.B. durch Krankheit, Haft, Obdachlosigkeit). BeraterInnen sprechen u.a. davon, dass Jugendliche von ihrer Herkunftsfamilie „*stark im Stich gelassen*“ (Mitarbeiter A) worden sind. Zudem seien die Eltern nicht in der Lage, ihren Kindern soziales Netzwerkkapital (etwa in Form von Beziehungen) oder kulturelles Kapital weiterzugeben. Der Rekurs auf die Herkunftsfamilie als Erklärung für die schwierige Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und BeraterInnen am „AMS Jugendliche“ und für Misserfolge bei der Stellensuche ist eine Besonderheit der Interaktionsarbeit mit Jugendlichen. Insofern wird den Jugendlichen (noch) nicht das gleiche Ausmaß an Verantwortung für Schwierigkeiten zugeschrieben, einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu finden, wie etwa erwachsenen Stellensuchenden.

Ein weiteres Deutungsmuster, über das die Jugendlichen problematisiert werden, ist ihr bisher geringer Bildungserfolg. Im Wettbewerb um Ausbildungsplätze haben jene Jugendlichen, die keinen oder nur einen schlechten Schulabschluss vorweisen können, sehr geringe Chancen:

„Viele wollen und bekommen aber keine Chance, und das ist das größte Problem“ (Mitarbeiter F).

Die öffentliche Arbeitsvermittlung setzt in diesem Zusammenhang viele Angebote, wie Qualifizierungsmaßnahmen und überbetriebliche Lehrausbildungen, um die Selektionsmechanismen des Arbeitsmarktes abzufedern.

5.2 Gesellschaftlich geteilte Zuschreibungen an Jugendliche

Neben den aufgezeigten problematisierenden Konstruktionen schreiben die BeraterInnen den Jugendlichen auch spezifische Eigenschaften aufgrund ihrer Altersphase zu und beziehen sich dabei auf gesellschaftlich geteilte Stereotype über Jugendliche. Zu diesen zählen die starke Gegenwartsorientierung und die geringe Verbindlichkeit von Jugendlichen, wie auch das folgende Zitat einer Beraterin illustriert.

„Was du heute in der Früh ausmachst, ist zu Mittag schon ganz anders. Man kann da kein System reinbringen.“ (Mitarbeiterin C)

Die von den BeraterInnen wahrgenommene Gegenwartsorientierung sowie die geringe Verbindlichkeit der Jugendlichen stehen im Konflikt mit der

Arbeitsweise der öffentlichen Arbeitsvermittlung in Österreich. Wie oben beschrieben, ist diese von einer bürokratischen Logik geprägt und hochgradig strukturiert. In dieser bürokratischen Logik nehmen die Arbeitssuchenden nicht so sehr die Position von „KundInnen“ ein, sondern aus ihrer Geschichte, ihren Wünschen und Bemühungen zur Arbeitssuche werden „Fälle“ produziert, die unter Einhaltung sämtlicher gesetzlicher und organisatorischer Vorschriften „verwaltet“ werden müssen (vgl. Dubois 2009). Häufig wechselnde Berufswünsche der Jugendlichen oder mangelnde Termintreue erschweren das Herstellen gegenseitiger Anschlussfähigkeit zwischen den als sprunghaft erlebten Jugendlichen und einem Verwaltungssystem, das modellhaft von einer linearen Schrittabfolge bei der Arbeitsmarktintegration ausgeht. In den Beobachtungen der Interaktionen zwischen den Jugendlichen und den AMS-BeraterInnen zeigt sich, dass die BeraterInnen den Jugendlichen häufig „Sicherheitstermine“ geben, die die Jugendlichen dann wahrnehmen sollen, wenn sie eine vereinbarte Unterstützungsmaßnahme doch nicht antreten. Dieses Vorgehen kann als Versuch gelesen werden, mit der geringen Verbindlichkeit der Jugendlichen umzugehen und sicherzustellen, dass sich die Jugendlichen der Kontrolle der öffentlichen Arbeitsvermittlung nicht gänzlich entziehen.

Des Weiteren erleben BeraterInnen die Jugendlichen als unerfahren und uninformiert – besonders in Bezug auf den Umgang mit den Institutionen des Arbeitsmarktes. Trotzdem setzen sie „eine spezifische Form kulturellen Kapitals, die man als verwaltungsbezogenes kulturelles Kapital bezeichnen kann“ (Ludwig-Mayerhofer et al. 2009: 187) voraus. Indikatoren dafür sind etwa die Verwendung von Fach-Termini anstatt der Übersetzung in gut verständliche Alltagssprache oder die sehr knappen Erklärungen zu relativ komplexen bürokratischen Prozessen.

5.3 InteraktionspartnerInnen mit Entwicklungsperspektive

Die relative Unerfahrenheit der Jugendlichen sowie der Bezug auf gesellschaftlich geteilte Zuschreibungen an Jugendliche ermöglichen es den BeraterInnen hingegen, dennoch die Jugendlichen als „KundInnen“ mit besonderer Entwicklungsperspektive zu konstruieren.

Im Gegensatz zu erwachsenen Stellensuchenden stehen ihnen noch viele (Ausbildungs-)möglichkeiten offen. Sowohl aus der (ökonomisch konnotierten) Perspektive des aktivierenden Sozialstaates als auch aus der Perspektive der Betriebe erscheinen Investitionen in die Arbeitskraft der Jugendlichen sinnvoll und langfristig positive Wirkungen zu generieren. Überdies werden die Jugendlichen als Subjekte konstruiert, die noch formbar sind und auf die die BeraterInnen einwirken können.

„Also du kannst wirklich mit ihnen was anfangen, sag ich einmal, also [du] kannst ihnen Wege zeigen, die noch möglich sind.“ (Mitarbeiter B)

Das Gefühl der BeraterInnen auf Personen zu treffen, die offen für ihre Vor- und Ratschläge sind, sowie die Überzeugung, durch ihre Interaktionsarbeit mit den Jugendlichen einen Unterschied im Leben der Jugendlichen machen zu können, verleiht ihnen eine Sinnperspektive. Das Gefühl, durch die eigene Arbeit positiv auf junge Menschen wirken zu können, ist ein wesentlicher Motivationsfaktor für die BeraterInnen und erleichtert ihnen den Umgang mit Schwierigkeiten.

Selbst wenn die Einflussnahme auf die Jugendlichen und ihre Arbeitsmarktintegration nicht gelingt, so leistet auch die Organisation mit der Aufrechterhaltung einer „Spezialabteilung“ für Jugendliche einen Beitrag dazu, dass Jugendliche als KundInnen mit Entwicklungsperspektive wahrgenommen werden können. Dies passiert durch spezifische Förderinstrumente, dem speziellen Förder- und Planstellenkontingent und eigenen Leistungskennzahlen für BeraterInnen, die mit Jugendlichen arbeiten. Im österreichischen System werden zudem alle Arbeitssuchenden vom AMS betreut, unabhängig davon, ob sie Arbeitslosengeld beziehen, das nach dem Versicherungsprinzip organisiert ist und nach spätestens einem Jahr ausläuft, oder ob sie Notstandshilfe (= Transferleistung), ähnlich Hartz IV in Deutschland oder der Sozialhilfe in der Schweiz, beziehen. BeraterInnen, die in Erwachsenen- geschäftsstellen arbeiten, betreuen Arbeitssuchende mitunter jahrelang und wissen, dass die Chancen auf eine erneuerte Arbeitsmarkeingliederung mit jedem Monat der Dauer der Arbeitslosigkeit abnimmt. Im Fall der Jugendlichen findet die Betreuungsdauer mit dem Erreichen des 21. Lebensjahrs und dem damit verbundenen Wechsel in eine reguläre Geschäftsstelle aber ein „natürliches“ Ende. Für die BeraterInnen bedeutet das, dass selbst die schwierigen, widerständigen oder erfolglosen KundInnen durch ihren Wechsel in eine andere Geschäftsstelle wegfallen. Wie eine Beraterin in Bezug auf schwierige KundInnen sagt: *„Spätestens mit 21 Jahren sind sie weg“* Die Organisation produziert auf diese Art und Weise eine Entlastung der BeraterInnen, die in anderen Geschäftsstellen nicht gegeben ist.

5.4 Folgen für die Interaktionsarbeit

In der Interaktion mit den Jugendlichen konstruieren die BeraterInnen ein bestimmtes Bild ihrer jungen „KundInnen“, das sich einerseits aus gesellschaftlich geteilten Zuschreibungen an Jugendliche und andererseits aus milieuspezifischen Zuschreibungen speist. Für ihre Interaktionsarbeit mit dem Ziel, die Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zu vermitteln, ist diese Konstruktion durchaus sinnhaft: Jugendlicher Widerstand kann so als Ausdruck

ihrer problematischen Biografie oder ihres jugendlichen Alters und weniger als Abwehr des Drucks, den die staatliche Organisation ausübt, gelesen werden. Diese Problematisierung der Jugendlichen ermöglicht es, dass auch kleine Schritte in Richtung erfolgreicher Arbeitsmarktintegration als Erfolge interpretiert werden können, wohingegen Misserfolge in der Sphäre der Jugendlichen verortet werden können (z.B. der Jugendliche hatte nicht das richtige Auftreten, die Jugendliche war zu leistungsschwach). Im beruflichen Alltag der BeraterInnen ermöglicht diese spezifische Sichtweise auf die jugendlichen „KundInnen“ immer wieder neue Versuche der Aktivierung zu unternehmen und mit den eigenen Gefühlen der Frustration oder Resignation umzugehen. Aus organisationaler und sozialstaatlicher Perspektive legitimiert sie die sozialstaatliche Intervention in das Leben der Jugendlichen, da sie als InteraktionspartnerInnen konstruiert werden, die hilfsbedürftig sind, gleichzeitig dieser Hilfe „würdig“ sind.

6 Schlussfolgerungen

Die Beratungssarbeit in öffentlichen Arbeitsvermittlungen wird von unterschiedlichen Logiken geprägt. Im aktivierenden Sozialstaat sollen ArbeitsvermittlerInnen motivieren und Unterstützung bieten, zugleich sind sie gefordert, die Bemühungen der Arbeitssuchenden zu kontrollieren und gegebenenfalls Sanktionen einzuleiten. Außerdem operieren öffentliche Arbeitsvermittlungen nach bürokratischen Prinzipien, wobei Effizienz und die gesetzlich korrekte Fallabwicklung wesentliche Elemente darstellen. Die empirischen Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Dilemmata zwischen Beratung und Kontrolle, Einzelfallorientierung und Subsumtion unter die bürokratische Organisationslogik, noch verstärken, wenn die BeraterInnen mit Jugendlichen interagieren. Die Unterstützung der Jugendlichen wird vor dem Hintergrund der problematisierenden Zuschreibung aus der Perspektive der BeraterInnen und des „AMS Jugendliche“ notwendiger, da andere Institutionen, die diese Hilfe bieten können (wie z.B. Schule oder Familie), möglicherweise weggefallen sind und die Jugendlichen zudem als unerfahren und unwissend wahrgenommen werden. Gleichzeitig wohnt dieser Unterstützung ein starkes kontrollierendes Element inne, das darauf abzielt, sie durch Formen der Interaktionsarbeit, zu arbeitsmarktfähigen Subjekten zu „erziehen“. Insofern produzieren die AMS-BeraterInnen als Street-Level-Bureaucrats einen Sozialstaat und eine Form der Arbeitsmarktpolitik, die zwar auch an die Jugendlichen appelliert selbst aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen, die jedoch stärker fürsorglich und paternalistischer konnotiert ist, als dies bei Erwachsenen der Fall ist. Für den Sozialstaat, der in diesen Interaktionen mitkonstruiert wird, ergibt sich daher ein differenziertes Bild.

Einerseits werden im Sinne des aktivierenden Sozialstaates Strukturen und Spuren der Aktivierung des Individuums deutlich. Außerdem agiert die öffentliche Arbeitsvermittlung erziehend und disziplinierend, indem die BeraterInnen den Jugendlichen Erwartungen an für den Arbeitsmarkt attraktive Arbeitskräfte vermitteln. Andererseits fungiert der Staat – über die Arbeit der BeraterInnen – auch unterstützend als Anlaufstelle und wirkt integrativ.

7 Ausblick

Im Übergang in Arbeit und Beruf sind Beratungs- und Betreuungseinrichtungen, die vom AMS beauftragt werden und wesentliche Funktionen übernehmen (z.B. Interessen der Jugendlichen ausloten, Bewerbungsschreiben verfassen, Coaching), wichtige gesellschaftliche AkteurInnen. Ihre Rolle und Arbeitsweise sind in der bisherigen (österreichischen) Forschung jedoch noch wenig erforscht. In der Arbeit mit Jugendlichen stellt sich die Frage, wie sich das Verhältnis aus Disziplinierung, Erziehung, Ermöglichung und Empowerment in den Beratungs- und Betreuungseinrichtungen gestaltet und welche Unterschiede sich diesbezüglich zur öffentlichen Arbeitsvermittlung zeigen. In Bezug auf weitere Forschungsdesiderate im Themenfeld Jugendliche, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik wäre es erkenntnisversprechend, die Perspektive der Jugendlichen selbst stärker in den Fokus zu rücken. Eine breit angelegte Längsschnittstudie zu diesem Themenbereich wird zurzeit an der Universität Wien durchgeführt⁵. Um die Heterogenität der Vorstellungen Jugendlicher über die Arbeitswelt und ihre Übergänge in den Beruf in Österreich herauszuarbeiten, braucht es jedoch auch Studien in anderen Bundesländern und besonders in ruralen Regionen, da lokale Arbeitsmärkte die Chancen der Jugendlichen wesentlich mitbestimmen.

8 Literatur

AMS (2014). Geschäftsbericht 2013. Wien, AMS.

Atzmüller, Roland & Hermann, Christoph (2004). Veränderung öffentlicher Beschäftigung im Prozess der Liberalisierung und Privatisierung. Rekommodifizierung von Arbeit und Herausbildung eines neoliberalen Arbeitsregimes. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 29(4): 30-48.

Behrend, Olaf (2007): „... das geht zu Lasten eigener Emotionalität“ – Instrumente zur Kundensteuerung in Arbeitsverwaltungen aus Sicht von Arbeitsvermittlern. In:

5 <https://www.soz.univie.ac.at/projekt-wege-in-die-zukunft/> [Zugriff: 30.01.2019]

- Ludwig-Mayerhofer, W./Behrend, O./Sondermann, A. (Hrsg.): Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 97-117.
- Berger, Peter. & Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (20. Aufl.).
- BMASK (2013): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich. 1992-2012. Wien. BMASK
- Böhle, Fritz/Glaser, Jürgen/Büssing, André (2006): Interaktion als Arbeit–Ziele und Konzept des Forschungsverbundes. Arbeit in der Interaktion–Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. In: Böhle, F./Glaser, J. (Hrsg.): Arbeit in der Interaktion–Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung, 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-41.
- Böhle, Fritz (2011): Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor. In: WSI-Mitteilungen 64,9, S. 456-461.
- Bohmann, Gerda (2014): Kapitalistische Wirtschaft, Marktgesellschaft und Wohlfahrtsstaat. In: Bohmann, G./Hofbauer, J./Schüle, J.A. (Hrsg.): Sozioökonomische Perspektiven. Texte zum Verhältnis von Gesellschaft und Ökonomie. Wien: facultas.wuv, S. 203-234.
- Böhringer, Daniela/Karl, Ute/Müller, Hermann/Schröer, Wolfgang/Wolff, Stephan (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörre, Klaus, Scherschel, Karin, Booth, Melanie, Haubner, Tine, Marquardsen, Kai, & Schierhorn, K. (2013). Bewährungsproben für die Unterschicht? Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Dubois, V. (2009). Towards a critical policy ethnography. *Critical Policy Studies* 3(2): 221-239.
- Dubois, V. (2014). The state, legal rigor, and the poor. The daily practice of welfare control. *Social Analysis* 58(3): 38-55.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2010): Arbeit als Interaktion. Handbuch Arbeitssoziologie, 1., In: Böhle, F./Voß, G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-200.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2012): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Eine Einleitung. In: Dunkel, W./Wehrich, M. (Hrsg.): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Wiesbaden: Springer-Verlag, 15-28.
- Furlong, A. and F. Cartmel (1997). Young people and social change. individualization and risk in late modernity. Buckingham: Open University Press.
- Garfinkel, Harold (1994): Studies in ethnomethodology (Repr.). Cambridge: Polity.
- Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch: Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (1. Aufl.).
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt, Main [u.a.: Campus-Verl. Gross, Peter/Badura, Bernhard (1977): Sozialpolitik und soziale Dienste. Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen. In: Ferber, C (Hrsg.): Soziologie und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 361-385.

- Guest, Greg/Namey, Emily/Mitchell, Marylin L. (2013): Participant observation. Collecting qualitative data. A field manual for applied research. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Hielscher, Volker/Ochs, Peter (2009): Arbeitslose als Kunden? Beratungsgespräche in der Arbeitsvermittlung zwischen Druck und Dialog. Berlin: Edition Sigma.
- Hielscher, Volker/Ochs, Peter (2012): Das prekäre Dienstleistungsversprechen der öffentlichen Arbeitsverwaltung. In: Bogedan, C., Bothfeld, S. Sesselmeier, W. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 248-259.
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/ München: Juventa.
- Karl, Ute, Müller, Hermann & Wolff, Stephan (2011). Gekonnte Strenge im Sozialstaat Praktiken der (Nicht-) Sanktionierung in Jobcentern. Zeitschrift für Rechtssoziologie 32(1): 101-128.
- Lassnigg, Lorenz (2013): "What are they doing right? 3 cases." Lifelong Learning in Europa. Retrieved 06.05.2015, 2015.
- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lessenich, Stephan (2012): Der Sozialstaat als Erziehungsagentur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49-50, S. 55-61.
- Lipsky, Michael (2010): Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Service. New York: Russell Sage Foundation.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Behrend, Olaf/Sondermann, Ariadne (2009): Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime. Konstanz: Verlag UVK.
- Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung. Die Methoden. Wien: Facultas. WUV Verlag.
- Magnin, Chantal. (2005): Beratung und Kontrolle. Widersprüche in der staatlichen Bearbeitung von Arbeitslosigkeit. Zürich: Verlag Seismo.
- Maynard-Moody, Steven/Musheno, Michael (2000): State agent or citizen agent. Two narratives of discretion. In: Journal of Public Administration Research and Theory 10, 2, S. 329-358.
- Maynard-Moody, Steven/Musheno, Michael (2012): Social equities and inequities in practice. Street-Level workers as agents and pragmatists. In: Public Administration Review 72(s1), S. 16-23.
- McDowell, Linda (2012). Post-crisis, post-Ford and post-gender? Youth identities in an era of austerity. Journal of Youth Studies 15(5): 573-590.
- Osiander, Christopher/Steinke, Joß (2011): Street-level bureaucrats in der Arbeitsverwaltung. Dienstleistungsprozesse und reformierte Arbeitsvermittlung aus Sicht der Vermittler. In: Zeitschrift für Sozialreform 57, 2, S. 149-173.
- Penz, Otto (2010): Vom Sozial- zum Wettbewerbsstaat. Arbeitsbeziehungen und politische Regulation in Österreich. In: Grisold, A./Maderthaler, W./Penz, O. (Hrsg.): Neoliberalismus und die Krise des Sozialen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 139-178.
- Penz, Otto/Glinsner, Barbara/Gaitsch, Myriam/Hofbauer, Johanna/Sauer, Birgit (2017): Affektive Gouvernementalität. Beratung von Arbeitssuchenden im aktivierenden Sozialstaat. In: Sowa, F./Staples, R. (Hrsg.): Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat. Baden-Baden: edition sigma, S. 181-203.

- Serrano Pascual, Amparo (2007): Reshaping Welfare States. Activation Regimes in Europe. Reshaping Welfare States and Activation Regimes in Europe. In: Serrano Pascual, A./Magnusson, L. (Hrsg.): Reshaping Welfare States. Activation Regimes in Europe. Reshaping Welfare States and Activation Regimes in Europe. Brussels: Peter Lang, S. 11-34.
- Sowa, Frank/Staples, Ronald/Theuer, Stefan/Althaus, Rajiv (2013): Beratungsgespräche in der Arbeitsverwaltung teilnehmend beobachten. Reflexion über eine Methode der qualitativen Sozialforschung. FQS. Forum qualitative Sozialforschung 14, 2, Art. 21. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1831/3548> [Zugriff: 30.01.2019].
- Spradley, James (1980): Participant Observation. New York u.a.: Wadsworth Thomson Learning.
- Weihrich, Margit/Dunkel, Wolfgang (2003): Abstimmungsprobleme in Dienstleistungsbeziehungen. Koelner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55, 758–781. <https://doi.org/10.1007/s11577-003-0120-7>
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, °1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2522> [Zugriff: 30.01.2019].
- <https://kurier.at/wirtschaft/weniger-geld-ams-macht-den-lehrlingen-beine/400032784> [Zugriff: 28.03.2019].

Psychische Beeinträchtigung und Arbeitsmarktintegration bei Jugendlichen

Thomas Lankmayer und Sandra Rigler

1 Einleitung

Internationale empirische Befunde (vgl. McLeod und Fettes 2007; Cornaglia et al. 2012; Veldman et al. 2015) verweisen darauf, dass sich die Bildungs- und Erwerbskarrieren von Jugendlichen mit (psychischen) Beeinträchtigungen deutlich von jenen ohne gesundheitlichen Einschränkungen unterscheiden. Zum einen erreichen sie mit geringerer Wahrscheinlichkeit höhere Bildungsabschlüsse, zum anderen verfügen sie über ein höheres Risiko, sich in einer NEET¹-Situation zu befinden.

Im Rahmen einer Folgeuntersuchung (Bacher et al. 2016) der vom Sozialministerium beauftragten NEET-Studie (Bacher et al. 2014), in der erste Hinweise auf Zusammenhänge zwischen (psychischen) Beeinträchtigungen und dem NEET-Status gewonnen werden konnten, wurde angesichts fehlender empirischer Evidenz für Österreich das Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE) gemeinsam mit der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) (Institut für Soziologie & Institut für Volkswirtschaftslehre)² vom Sozialministerium beauftragt³, den Zusammenhang von psychischen sowie physischen Beeinträchtigungen und der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen in Österreich zu untersuchen. Die Ergebnisse dieser Studie bilden die Basis für nachfolgenden Beitrag zum Tagungsband.

- 1 NEET ist ein internationaler arbeitsmarktpolitischer Indikator und bezeichnet Jugendliche, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen oder sich in einer Trainingsmaßnahme befinden (NEET = Not in Education, Employment or Training).
- 2 Die Studie wurde unter der Leitung von Univ.-Prof. Johann Bacher in Kooperation mit dem Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung (Univ.-Prof. Johann Bacher, Christina Koblbauer), dem Institut für Volkswirtschaftslehre, Abteilung Gesundheitsökonomie (Univ.-Prof. Gerald Pruckner, Thomas Schober) und dem IBE (Thomas Lankmayer, Sandra Rigler) erstellt.
- 3 An dieser Stelle möchten wir uns sehr herzlich bei dem Sozialministerium für die finanzielle Förderung und für die gute Zusammenarbeit durch die Sektion VI (Abteilung 4) bedanken.

Gegenstand der Studie waren sowohl psychische als auch physische Beeinträchtigungen, wobei der Fokus auf psychischen Beeinträchtigungen lag. Zur Beantwortung der Forschungsfragen kam ein Mehr-Methoden-Zugang zum Einsatz. Um österreichweite Erkenntnisse zum Ausmaß und zum Zusammenhang von psychischen Beeinträchtigungen und einer Arbeitsmarktintegration bei Jugendlichen im Alter von 15-24 Jahren zu erlangen, wurden Sekundärdaten analysiert. Einerseits konnte das Mikrozensus-Ad-hoc-Modul „Erwerbstätigkeit von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen“ (n=3.230; 15-24-Jährige aus Privathaushalten in Österreich, 2011), in dem gesundheitliche Beeinträchtigungen auf Selbstauskünften basieren, herangezogen werden. Andererseits wurden als Ergänzung zu den Befragungsdaten administrative Daten des Hauptverbandes mit Gesundheitsdaten der Oberösterreichischen Gebietskrankenkasse (n=100.000; 15-24-Jährige aus OÖ, 2005-2012) – in weiterer Folge als administrative Daten bezeichnet – verknüpft. Als Indikator für die Betroffenheit von psychischen Beeinträchtigungen diente die Inanspruchnahme von einschlägigen Gesundheitsleistungen⁴ (Facharztbesuche bei psychischen Erkrankungen, Medikamente für das Nervensystem und Krankenhausaufenthalte aufgrund psychischer Beeinträchtigungen). Zudem wurde eine umfassende Literaturanalyse durchgeführt, 24 Interviewtranskripte von Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen in einer NEET-Situation aus der Vorstudie (Bacher et al. 2014) re-analysiert und Interviews mit ExpertInnen aus dem oberösterreichischen Gesundheits-, Sozial- und Schulbereich (n=12) geführt.

Im Rahmen dieses Beitrages zum Tagungsband werden ausgewählte Studienergebnisse vorgestellt. Zunächst wird auf Häufigkeiten (Kapitel 2) und Ursachen (Kapitel 3) von psychischen Beeinträchtigungen eingegangen, bevor in Kapitel 4 die Zusammenhänge von psychischen Beeinträchtigungen und der Arbeitsmarktintegration bei Jugendlichen beleuchtet werden. Abschließend werden in Kapitel 5 die zentralen Befunde in Form von Schlussfolgerungen zusammengefasst sowie ein kurzer Ausblick zu Forschungsdesiderata gegeben.

- 4 Die Inanspruchnahme von Gesundheitsleistungen lässt keinen eindeutigen Rückschluss auf den tatsächlichen Gesundheitszustand zu. Einerseits kann der präventive oder kurative Charakter einer Leistungsanspruchnahme nicht vollständig unterschieden werden, andererseits bleiben unbehandelte Gesundheitsprobleme sowie Leistungen, die außerhalb des Krankenversicherungssystems abgewickelt werden, unberücksichtigt. Nichts desto trotz kann die Inanspruchnahme von Gesundheitsleistungen als ein weiterer Indikator für die Betroffenheit von psychischen Beeinträchtigungen herangezogen werden.

2 Häufigkeit

In der medialen Berichterstattung wird immer wieder von einer Zunahme bei psychischen Beeinträchtigungen generell und speziell bei Jugendlichen sowie den damit in Verbindung gebrachten Problematiken berichtet. Die Ermittlung der tatsächlichen Betroffenheit erweist sich dabei als alles andere als trivial. In Abhängigkeit von den Mess-Methoden, untersuchten Zielgruppen und Schweregraden der psychischen Beeinträchtigungen zeigen empirische Untersuchungen eine hohe Spannweite der Prävalenzwerte von psychischen Beeinträchtigungen bei Jugendlichen auf. In einer Meta-Analyse von Roberts und Kollegen (1998) beispielsweise wurde eine Spannweite von 1%-51% an psychischen Beeinträchtigungen bei Jugendlichen in 52 untersuchten Studien in 20 Ländern identifiziert. Die Studienautoren ermittelten eine mittlere Prävalenz von 15,8%. Diese Befunde stimmen gut überein mit einer aktuellen Meta-Analyse von Polanczyk und KollegInnen (2015). In der Meta-Analyse wurden 41 Studien aus 27 Ländern berücksichtigt und eine weltweite Prävalenz von 13,4% bei Kindern und Jugendlichen ermittelt.

Für Österreich konnten durch die in den Jahren 2013 bis 2015 durchgeführte MHAT⁵-Studie (Wagner et al. 2017) erstmals bundesweite epidemiologische Daten zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 10 bis 18 Jahren erhoben werden. Mittels standardisierter Befragungsinstrumente, basierend auf DSM-5-Kriterien, konnte eine Prävalenz von 23,9% der 10- bis 18-Jährigen in Österreich ermittelt werden.⁶

Die hier kurz skizzierten Befunde illustrieren die Schwierigkeit bei der Beantwortung der Frage nach der Betroffenheit von Jugendlichen durch psychische Beeinträchtigungen. Basierend auf einer ausführlichen Literaturanalyse lässt sich schlussfolgern, dass die Häufigkeit von psychischen Beeinträchtigungen bei Jugendlichen bei einem Wert von etwa 10% bis 20% einzuordnen ist (vgl. Fliedl 2013: 85; Hölling et al. 2014: 816; Bacher et al. 2016: 15-18). In diesen Untersuchungen wird nicht nach dem Schweregrad der psychischen Beeinträchtigung differenziert. Dies erscheint insofern sinnvoll, da sich nicht jede psychische Beeinträchtigung auf die Teilhabe am Bildungssystem und am Arbeitsmarkt auswirkt. Die OECD (2012: 20) unterscheidet daher nach dem Schweregrad der psychischen Beeinträchtigung und geht von rund 5% schwerer Beeinträchtigungen in der Allgemeinbevölkerung aus.

5 MHAT = Mental Health in Austrian Teenagers

6 In der Stichprobe wurden insgesamt 3.615 Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren aus 261 Schulen in der fünften, siebten, neunten und elften Schulstufe sowie arbeitslose Jugendliche (n=39) und Jugendliche in psychischer Behandlung (n=137) berücksichtigt. (vgl. Wagner et al. 2017)

Die Re-Analyse des Mikrozensus-Ad-hoc-Moduls ergab eine ähnliche Größenordnung: 3,6% der österreichischen Jugendlichen weisen demnach eine chronische psychische Beeinträchtigung auf, d.h. eine Beeinträchtigung mit einer Dauer von mindestens sechs Monaten oder episodenhaftem Auftreten über einen längeren Zeitraum (z.B. Depression). Hochgerechnet auf die Zahl von ca. 1 Million 15-24-jähriger Jugendlicher in Österreich, sind rund 40.000 Jugendliche von chronischen psychischen Beeinträchtigungen betroffen.

Aus den administrativen Daten aus Oberösterreich geht hervor, dass 4,75% der entweder arbeitssuchenden, beschäftigten oder in Ausbildung stehenden 15-24-Jährigen Medikamente zur Behandlung psychischer Erkrankungen einnehmen. 1,2% werden fachärztlich und 0,8% stationär aufgrund psychischer Erkrankungen behandelt.

Bezieht man sich auf den Richtwert, dass nur rund ein Viertel der psychisch erkrankten Personen versorgt wird (Streissler-Führer 2013: 35), so steht das im Einklang mit der eruierten Häufigkeit chronischer Erkrankungen: Während diese bei den 15-24-Jährigen rund 4% beträgt, befindet sich nur 1% aller 15-24-Jährigen in ärztlicher Behandlung (vgl. Bacher et al. 2016: 141-142).

In der Tabelle 1 sind die Prävalenzraten psychischer Beeinträchtigungen bei 15-24-Jährigen auf Basis der in der Studie analysierten Datenquellen dargestellt.

Tabelle 1: Schätzwerte für psychische Beeinträchtigungen bei 15-24-Jährigen

Beeinträchtigung	Anteil	Österreich⁷	Datenquelle
allgemeine Prävalenz (alle Schweregrade)	ca. 10-20 %	ca. 100.000-200.000	Literatur
schwere Beeinträchtigung(en)	ca. 5 %	ca. 50.000	OECD (auf Basis epidemiologischer Studien)
chronische Beeinträchtigung(en)	ca. 4 %	ca. 40.000	Mikrozensus (auf Basis von Selbstauskünften)
Medikamentenkonsum	ca. 5 %	ca. 50.000	administrative Daten (Ausgaben für Psychopharmaka)
in ärztlicher Behandlung	ca. 1 %	ca. 10.000	administrative Daten (stationärer Aufenthalt, Facharztbesuch)

Quelle: Bacher et al. 2016: 141-142

⁷ hochgerechnet auf ca. 1.000.000 Jugendliche in der Gruppe der 15- bis 24-Jährigen

3 Ursachen

Zur Erklärung des Auftretens von psychischen Erkrankungen wird häufig auf das Konzept von Risiko- und Schutzfaktoren (Ressourcen) zurückgegriffen (vgl. Blanz et al. 2006: 530ff; Lieb 2006: 629). Unter Risikofaktoren werden Bedingungen verstanden, welche die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Beeinträchtigung erhöhen. Hingegen beziehen sich Schutz- bzw. protektive Faktoren (Ressourcen) auf Merkmale, welche unter dem Vorliegen ungünstiger psycho-sozialer Bedingungen vor einer psychischen Beeinträchtigung schützen bzw. protektiv wirken (Blanz et al. 2006: 535ff). Risiko- und Schutzfaktoren wirken über die Zeit hinweg nicht immer gleich, sondern können in bestimmten Phasen erhöhter Vulnerabilität (z.B. beim Übergang vom Ausbildungs- ins Erwerbssystem) eine besonders starke Auswirkung haben. Umgekehrt können risikomildernde Bedingungen zu Resilienz führen, die zu einer gesundheitsförderlichen Entwicklung beiträgt. Die Entwicklung ist dabei abhängig von der Art des Zusammenwirkens der Belastungen und Ressourcen, wobei vor allem die Prozesse bzw. die Interaktion der verschiedenen Faktoren in der Forschung eine Rolle spielen (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 32ff).

Zur Beleuchtung von Risiko- und Ressourcenkonstellationen von NEET-Jugendlichen im Kontext des Auftretens von psychischen Beeinträchtigungen wurde das im Rahmen der NEET-Studie (Bacher et al. 2014) erhobene Datenmaterial erneut analysiert. Insgesamt konnten 24 Transkripte von qualitativen Interviews mit NEET-Jugendlichen, in denen klare Hinweise⁸ auf das Vorhandensein einer psychischen Beeinträchtigung vorlagen, re-analysiert werden.

Die Analyse der Risikokonstellationen der interviewten Jugendlichen zeigt eine massive Häufung verschiedener Faktoren, wobei insbesondere *familiären Risikofaktoren* eine hohe Bedeutung zukommt. Beschrieben werden anhaltende konfliktreiche Beziehungen zu den Eltern, familiäre Disharmonie bzw. ungünstige Erziehungspraktiken, Trennung der Eltern, der Verlust von familiären Bezugspersonen, Fremdunterbringungen oder auch Gewalterfahrungen. Es kommt dabei vermehrt zu einer Kumulation verschiedener familiärer Risikofaktoren. Zeitlich treten diese zuerst auf, da sie zumeist schon in der frühen Kindheit eine Rolle spielen.

Soziale Risikofaktoren spielen – mit Ausnahme von Migrationserfahrungen – vergleichsweise erst später eine Rolle und werden vermehrt ab der Pflichtschulzeit oder danach sichtbar. Eine zentrale Rolle nehmen hierbei Peers ein, wobei einerseits das Fehlen von FreundInnen bzw. generell von

8 z.B. durch Inanspruchnahme von Angeboten, welche das Vorliegen einer psychischen Diagnose voraussetzen oder durch die Beschreibung der Jugendlichen bezüglich bestehender Diagnosen

sozialer Unterstützung und andererseits ungünstige Einflüsse, wie z.B. der Zugang zu Drogen oder kriminelle Handlungen, thematisiert werden. Zudem werden negative Schul- und/oder Arbeitserfahrungen, Ausgrenzungs-/Gewalterfahrungen sowie soziale Problematiken, wie Schulden oder prekäre Wohnsituation, geschildert.

Wenngleich die in der Literatur (vgl. Blanz 2006; Sturzbecher/Dietrich 2007; Wustmann 2007) beschriebenen *personalen Risikofaktoren* (z.B. Temperamenteigenschaften, geringe kognitive Fähigkeiten, geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation, genetische Faktoren, chronische Erkrankungen) sich mittels Interviews nur schwer feststellen lassen, ergab die Analyse mehrfach Hinweise auf das Vorliegen dieser Faktoren. Vor allem schwierige Temperamentsmerkmale und chronische Erkrankungen der Jugendlichen, vereinzelt auch Mängel im Selbstvertrauen, in der Selbstwirksamkeit und in den sozialen Fähigkeiten wurden deutlich.

Die betroffenen Jugendlichen sind oftmals mit nur sehr geringen Ressourcen ausgestattet, Defizite werden primär bei personalen und familiären Ressourcen sichtbar. Zwar werden bei einigen Jugendlichen familiäre Unterstützungsstrukturen genannt, jedoch zeigt sich ein deutliches Überwiegen der Risikofaktoren. Unterstützung durch die Familie wird teilweise als temporär beschrieben oder nur in bestimmten Bereichen gewährt, wie z.B. Unterstützung bei der Arbeitssuche, den Unterkunftsmöglichkeiten oder den Finanzen. Sehr enge Bezugspersonen innerhalb der Familie, die eine umfassende instrumentelle Unterstützung und zugleich Wertschätzung sowie Verständnis für die individuelle Situation aufbringen, werden nur von wenigen betroffenen Jugendlichen geschildert. Demgegenüber kann eine hohe Bedeutung von sozialen Ressourcen festgestellt werden. Dazu zählen v.a. Jugend- und soziale Unterstützungsangebote, FreundInnen oder auch ausgeprägte Hobbys. Diese sind beim Großteil der Jugendlichen vorhanden, treten jedoch zumeist im späteren zeitlichen Verlauf auf und stellen eine zentrale Unterstützungsinstanz, insbesondere bei der Bewältigung der psychischen Beeinträchtigung und den damit verbundenen Folgeerscheinungen (z.B. prekäre Wohnsituation, Erwerbslosigkeit), dar. Die wenigen personalen Ressourcen, die in den Interviews sichtbar werden, sind vor allem im Zusammenhang mit der Bewältigung der psychischen Beeinträchtigung bzw. mit den verbundenen Folgeerscheinungen zu sehen. Im Vordergrund steht dabei die Entwicklung einer Problemwahrnehmung bzw. Selbsteinsicht und eine daraus abgeleitete Zielstrebigkeit hinsichtlich der Problembewältigung. Diese Entwicklung kann durch Unterstützungsangebote angestoßen werden. In einzelnen Fällen zeigt sich auch, dass die Situation aus Sicht der Jugendlichen so aussichtslos scheint, dass es nur noch aufwärts gehen kann. (vgl. Bacher et al. 2016: 88-113)

Der Blick auf Risikokonstellationen und vorhandene Ressourcen ist insofern wichtig, da dies einen differenzierten Blick auf die Entstehung und Ur-

sachen von psychischen Beeinträchtigungen bei Jugendlichen ermöglicht und auf Basis dieser Erkenntnisse Ansätze für präventive Maßnahmen entwickelt werden können (vgl. Lieb 2006; Gruber et al. 2014). Diese können entweder an der Vermeidung von Risikofaktoren ansetzen oder zur Stärkung von Ressourcen bzw. Schutzfaktoren beitragen.

4 Zusammenhänge von psychischen Beeinträchtigungen und NEET

Die negativen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf die (psychische) Gesundheit wurden bereits 1933 im Klassiker der empirischen Sozialforschung „Die Arbeitslosen von Marienthal“ rund um das Forscherteam Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel (1933/1975) beschrieben. Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und psychischer Gesundheit gilt in der Arbeitslosenforschung heute als unbestritten und wurde in mehreren empirischen Untersuchungen nachgewiesen (vgl. Bartley 1994: 333; Paul/Moser 2001: 84; Holleeder 2008: 29).

1) Die in der Literatur beschriebenen Zusammenhänge zwischen Arbeitslosigkeit und psychischer Gesundheit konnten auch in den herangezogenen Sekundärdaten für Jugendliche im Alter zwischen 15 und 24 Jahren festgestellt werden. Die Analyse der Mikrozensus-Daten (siehe Abbildung 1) verdeutlicht ein signifikant höheres bivariates⁹ Risiko des Auftretens von psychischen Beeinträchtigungen von NEET-Jugendlichen gegenüber Jugendlichen, die sich in einer Ausbildung, Beschäftigung oder Trainingsmaßnahme befinden (15,1% vs. 2,7%). Wobei inaktive¹⁰ NEET-Jugendliche (20,5%) gegenüber aktiv arbeitssuchenden¹¹ (8,7%) NEET-Jugendlichen ein signifikant höheres Beeinträchtigungsrisiko aufweisen. Nach Kontrolle von potentiellen Einflussfaktoren weisen nur mehr inaktive NEET-Jugendliche ein höheres Risiko für das Auftreten von psychischen Beeinträchtigungen auf. Das bedeutet, dass die bivariat beobachteten Zusammenhänge bei den arbeitssuchenden NEET-Jugendlichen durch Drittvariablen (Migrationshintergrund, Gemeindegröße, früher Schulabgang, sozio-ökonomischer Status der Eltern, Betreuungspflichten etc.) erklärt werden (vgl. Bacher et al. 2016: 48-49; 143-

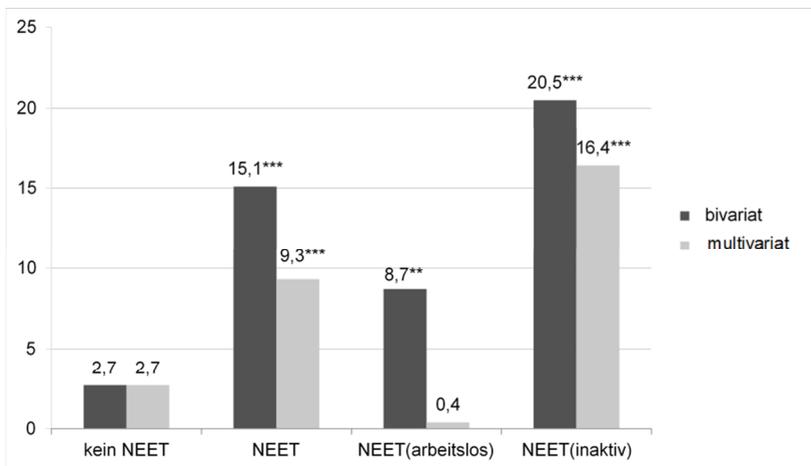
9 Bei bivariaten Analysen werden die Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen, ohne die Kontrolle von möglichen Einflussfaktoren, dargestellt.

10 Als inaktiv werden jene NEET-Jugendliche klassifiziert, welche gemäß Labour-Force-Konzept (LKF) nicht arbeitssuchend bzw. arbeitslos sind.

11 Als aktiv arbeitssuchend werden jene Personen klassifiziert, die gemäß LKF nicht erwerbstätig sind, aktiv nach Arbeit suchen und innerhalb der nächsten zwei Wochen zu arbeiten beginnen können.

144). Bei der Analyse der administrativen Daten kann ebenfalls eine signifikant höhere Betroffenheit – operationalisiert durch die Inanspruchnahme von einschlägigen Gesundheitsleistungen – von psychischen Beeinträchtigungen bei arbeitssuchenden NEET-Jugendlichen gegenüber der Vergleichsgruppe beobachtet werden. Beispielsweise konsumieren 12,3% der arbeitssuchenden NEET-Jugendlichen, aber nur 4,4% der Vergleichsgruppe, Medikamente zur Behandlung von psychischen Beeinträchtigungen. Die beobachteten Unterschiede in den administrativen Daten bleiben – im Gegensatz zu den Mikrozensus-Daten – auch nach Kontrolle von sozio-strukturellen Merkmalen bestehen¹². (vgl. Bacher et al. 2016: 71-75)

Abbildung 1: Psychische Beeinträchtigungen in Abhängigkeit vom NEET-Status ohne und mit Kontrolle sozio-struktureller Einflussfaktoren



Quelle: Mikrozensus Ad-hoc-Modul „Erwerbstätigkeit von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen“ 2011; Darstellung nach Bacher et al. (2016: 143)

bivariat = ohne Kontrolle von Einflussfaktoren; multivariat = mit Kontrolle von Einflussfaktoren (Erwartungswerte aus linearem Wahrscheinlichkeitsmodell, Signifikanzen aus der logistischen Regression)

** p < 0,01 (2-seitig) *** p < 0,001 (2-seitig)

Somit konnte festgestellt werden, dass – insbesondere inaktive – NEET-Jugendliche ein höheres Risiko aufweisen, von psychischen Beeinträchtigungen betroffen zu sein als Jugendliche, die sich in einer Ausbildung oder Beschäftigung befinden. Ein Teil des Beeinträchtigungsrisikos lässt sich dabei

12 Diese Unterschiede zwischen beiden Datenquellen sind überwiegend auf andere Vergleichsgruppen und unterschiedliche berücksichtigte Drittvariablen zurückzuführen.

durch Dritt-Variablen, wie z.B. Migrationshintergrund, Wohnregion oder sozio-ökonomischer Status der Eltern, erklären.

Diese beobachteten Zusammenhänge erlauben allerdings keine Rückschlüsse auf die Kausalität, also auf die Frage, ob die psychische Erkrankung zu einer NEET-Situation führt oder die NEET-Situation zu einer psychischen Beeinträchtigung. In der Literatur (vgl. Paul und Moser 2001; Holleeder 2011) wird von einem sogenannten „Circulus vitiosus“ ausgegangen: Personen mit psychischen Beeinträchtigungen verfügen über ein höheres Risiko, arbeitslos zu werden. Der Zustand der Arbeitslosigkeit führt zu einer weiteren Verschlechterung des psychischen Befindens, was wiederum die Arbeitssuche zusätzlich erschwert und zu einer längeren Dauer der Arbeitslosigkeit führt.

Obwohl der Prozess theoretisch sowohl mit psychischen Beeinträchtigungen als auch mit Arbeitslosigkeit beginnen kann, weisen Befunde in der Literatur darauf hin, dass psychische Beeinträchtigungen bereits in früheren Lebensjahren auftreten (vgl. Kessler et al. 2005; Lambert et al. 2013: 619f), also vor der NEET-Situation, und diese aber durch den NEET-Status erheblich verstärkt werden können (vgl. Paul/Moser 2001: 100). Zudem zeigen empirische Befunde von Längsschnittanalysen, dass sich die psychischen Probleme in der Kindheit und Adoleszenz negativ auf Bildungskarrieren auswirken (vgl. McLeod und Fettes 2007: 17; Veldman et al. 2015: 590) und psychische Probleme die Wahrscheinlichkeit erhöhen, weder in Beschäftigung noch in Ausbildung zu sein (vgl. Cornaglia et al. 2012: 3; Veldman et al. 2015: 590).

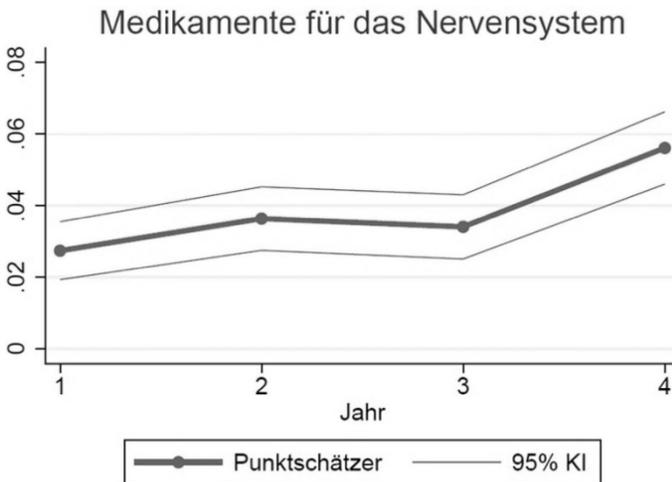
Mittels der verwendeten Sekundär-Daten lässt sich die Frage der Kausalität zwar nicht eindeutig beantworten, durch Bildung eines Panel-Datensatzes konnte jedoch eine Annäherung unternommen werden. Auf Basis der administrativen Daten wurden Jugendliche, die sich über drei Jahre in Ausbildung oder Beschäftigung und im vierten Jahr in Arbeitslosigkeit befanden (Treatmentgruppe) mit 15-24-Jährigen, die über die gesamte Periode von vier Jahren einer Arbeit oder Ausbildung nachgingen (Kontrollgruppe), verglichen. Dadurch kann die Entwicklung der Gesundheit bzw. der Gesundheitsausgaben in Abhängigkeit des Arbeitsmarktstatus sowie die Entwicklung des Arbeitsmarktstatus in Abhängigkeit des Gesundheitszustandes bzw. der Gesundheitsausgaben analysiert werden.

Bei allen untersuchten Indikatoren auf Basis von Gesundheitsausgaben (Facharztbesuch bei psychischen Erkrankungen, Medikamente für das Nervensystem und Krankenhausaufenthalte bei psychischen Beeinträchtigungen) konnte nachgewiesen werden, dass sich die psychische Gesundheit von arbeitssuchenden NEET-Jugendlichen mit dem Auftreten von Arbeitslosigkeit verschlechtert. Gleichzeitig können bei dieser Vergleichsgruppe bereits vor Eintritt der Arbeitslosigkeit signifikant höhere Ausgaben im psychischen Bereich beobachtet werden. Obwohl diese Analyse streng genommen die kausalen Ursachen von Arbeitslosigkeit auf psychische Probleme nicht ein-

deutig nachweisen kann, wird offensichtlich, dass es schon vor der Arbeitslosigkeit Unterschiede zwischen den Gruppen gegeben haben muss (Selektion) und es auch umgekehrte Wirkungen von Gesundheitsproblemen auf die Arbeitsmarktteilnahme gibt. Bemerkenswert ist vor allem der Befund, dass psychische medizinische Leistungen bereits vor dem Eintreten der Arbeitslosigkeit in einem erheblichen Ausmaß in Anspruch genommen werden, während Arbeitslosigkeit erst mit der psychischen Erkrankung nennenswert auftritt (vgl. Bacher et al. 2016: 75-78; 85).

2) In Abbildung 2 werden diese Befunde exemplarisch anhand der Ausgaben für Medikamente grafisch veranschaulicht.

Abbildung 2: Entwicklung der psychischen Gesundheit in Abhängigkeit des Arbeitsmarktstatus (anhand der Ausgaben für Medikamente für das Nervensystem)



Quelle: Administrative Daten der Hauptverbandsträger 2012 und OÖ Gebietskrankenkasse nach Bacher et al. (2016: 76)

Der Punktschätzer ist der aus der Stichprobe ermittelte Wert. 95% Konfidenzintervall (KI) ist das Intervall, in das der Wert der Grundgesamtheit mit einer vorgegebenen Wahrscheinlichkeit fällt.

Anmerkung: Die Grafik zeigt den Unterschied der Ausgaben für Medikamente zwischen Treatmentgruppe (Ausbildung/Beschäftigung in Jahr 1-3, arbeitssuchend in Jahr 4; N=5.782) und Kontrollgruppe (Ausbildung/Beschäftigung in Jahr 1-4; N=101.952).

3) Darüber hinaus lässt sich mittels der Mikrozensus-Daten ein Verstärkungseffekt nachweisen. Liegen psychische Beeinträchtigungen vor, verstärken sich diese im Zuge der NEET-Situation und den Jugendlichen gelingt kaum mehr ein Ausstieg aus der NEET-Situation in den Folgequartalen. So befinden sich beispielsweise 86,4% der Jugendlichen, welche bei der Erstbefragung sowohl einen NEET-Status als auch eine psychische Beeinträchtigung aufweisen, auch in den drei bis vier Folgequartalen in einem NEET-Status. Hingegen trifft dies auf nur 33,3% der Jugendlichen zu, welche bei der Erstbefragung einen NEET-Status aber keine psychische Beeinträchtigung aufweisen. (vgl. Bacher et al. 2016: 146)

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrages wurden Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die für Österreich erstmals den Zusammenhang von psychischen Beeinträchtigungen und Arbeitslosigkeit bzw. einer NEET-Situation bei Jugendlichen im Alter von 15-24 Jahren systematisch beleuchtet.

Die Frage nach der Häufigkeit von psychischen Beeinträchtigungen lässt sich nicht eindeutig beantworten, da die Ergebnisse vom Schweregrad der untersuchten Beeinträchtigungen und der Art der Messung abhängen. Auf Basis von epidemiologischen Studien ist von einer allgemeinen Prävalenz psychischer Beeinträchtigungen von ca. 10% bis 20% bei Jugendlichen auszugehen. Mittels der untersuchten Sekundärdaten (Mikrozensus, administrative) konnte in Übereinstimmung mit OECD-Schätzwerten eine Häufigkeit von ca. 4-5% schwerer bzw. chronischer Beeinträchtigungen bei Jugendlichen zwischen 15-24 Jahren in Österreich ermittelt werden.

Die Studienergebnisse und Befunde aus der Literatur deuten darauf hin, dass biografisch zurückliegende Ursachen (z.B. familiärer Hintergrund, früher Schulabgang) sowohl auf NEET als auch auf psychische Beeinträchtigungen wirken. Im Blick auf den Zusammenhang zwischen NEET und psychischen Beeinträchtigungen kann im Einklang mit der Literatur von einem sich gegenseitig verstärkenden „Circulus vitiosus“ ausgegangen werden, der theoretisch mit psychischen Beeinträchtigungen oder mit Arbeitslosigkeit beginnen kann. Die Ergebnisse der Sekundärdatenanalysen verdeutlichen, dass psychische Beeinträchtigungen bereits vor der Arbeitslosigkeit vorhanden sind bzw. biografisch weiter zurückliegen. In der Folge kann es zu Verstärkungsprozessen kommen. Arbeitslosigkeit verstärkt die psychische Beeinträchtigung, wodurch ein Ausstieg aus dieser immer schwieriger wird, was zu einer Verstärkung der Arbeitslosigkeit oder zu Inaktivität/Resignation sowie zu einer Verfestigung der psychischen Beeinträchtigung führen kann.

Entsprechend dieser Ergebnisse sind Handlungsansätze zur Förderung der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen auf verschiedenen Ebenen anzusetzen. Zusammengefasst sollten entsprechend der Studienergebnisse arbeits-, sozial-, bildungs- und gesundheitspolitische Maßnahmen an folgenden Zielen ansetzen:

1. Schrittweise Integration in das (Aus-)Bildungs- und Erwerbssystem
2. Sicherung des Verbleibs im (Aus-)Bildungs- und Erwerbssystem
3. Vermeidung der Ursachen von gesundheitlichen Beeinträchtigungen und/ oder eines NEET-Status bzw. Abschwächung der Wirkung dieser Ursachen

Zur Erreichung dieser Zielsetzungen wurden auf Basis der Studienergebnisse eine Reihe an Vorschlägen für konkrete Handlungsansätze und Maßnahmen abgeleitet (siehe Bacher et al. 2016: 159-153). Als zentrales Handlungsfeld konnte neben dem Ausbau und der Erweiterung einzelner Angebote (z.B. Kinder- und Jugendpsychiatrie, kostenlose Psychotherapie-Plätze, Schulpsychologie, niederschwellige Angebote) eine verbesserte Kooperation und Koordination auf allen Ebenen festgehalten werden. Dies umfasst die Ebene des Bundes, der Länder und der Einrichtungen. Konkret bedarf es einerseits Zusammenarbeit auf der Individualebene, d.h. dass sich Unterstützungsangebote über den Interventionsbedarf und die Entwicklungsperspektiven einer/eines Jugendlichen austauschen und abstimmen. Andererseits sind Kooperationen auf der institutionellen Ebene mit gemeinsamen Zielsetzungen entscheidend, bei denen auch Finanzierungs Kooperationen eingegangen werden. Von zentraler Bedeutung ist sowohl eine systeminterne als auch systemübergreifende Kooperation und Koordination. Gemeint ist, dass beispielsweise Unterstützungsangebote im Gesundheitsbereich, wie die Kinder- und Jugendpsychiatrie, auch mit dem Unterstützungssystem Schule (z.B. Schulpsychologie, Schulsozialarbeit) oder mit arbeitsmarktpolitischen Angeboten Austausch pflegen und zusammenarbeiten.

Außerdem streichen die Studienergebnisse als weiteres relevantes Handlungsfeld die Wichtigkeit von Präventionsmaßnahmen heraus, welche sehr früh ansetzen sollten, um die Entstehung von psychischen Beeinträchtigungen sowie eines frühen Schulabgangs und in weiterer Folge einer NEET-Situation vorzubeugen. Dazu zählen etwa der Ausbau der frühen Hilfen, Maßnahmen zur Vermeidung von Familienarmut oder präventive Angebote im Setting Schule.

Wie bereits eingangs erwähnt, wurden im Rahmen dieser Studie erstmals für Österreich die Zusammenhänge von psychischen Beeinträchtigungen und einer Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen systematisch beleuchtet. Dabei konnten nicht alle Fragen eindeutig beantwortet werden bzw. ergaben sich neue Fragestellungen. Rund um den Themenkomplex psychische Ge-

sundheit und Arbeitsmarktintegration bei Jugendlichen, zeigt sich aus unserer Sicht folgender weiterer Forschungsbedarf: Zwar liegen durch die oben angeführte MHAT-Studie für Österreich erstmals bundesweit aussagekräftige Prävalenzzahlen für Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren vor, jedoch fehlen nach wie vor umfassende epidemiologische Daten für die Gruppe der 15-24-Jährigen. Es bedarf insbesondere Daten, die Art und Schwere der psychischen Beeinträchtigung differenzieren und in Bezug zur Arbeitsmarktintegration gesetzt werden können. Gerade bei der Erhebung von Prävalenzraten empfiehlt sich ein Mehr-Methoden-Ansatz, um Schwächen einzelner Methoden kompensieren zu können, z.B. indem Selbst- und Fremdeinschätzungs-Verfahren kombiniert werden. Zur eindeutigen Klärung der Fragen der kausalen Beziehung von psychischen Beeinträchtigungen und der Arbeitsmarktintegration sind zudem Längsschnittdaten notwendig. Dabei könnten neben quantitativen Methoden qualitative biografische Tiefeninterviews einerseits Erkenntnisse zur Chronologie der Entstehung von psychischen Beeinträchtigungen und Problematiken in der Bildungs- und Erwerbslaufbahn liefern. Andererseits sollte beleuchtet werden, welche Faktoren den Ausstieg aus einer NEET-Situation trotz psychischer Beeinträchtigung begünstigen sowie welche Faktoren im Kontext von NEET stabilisierend auf die psychische Gesundheit wirken.

Abschließend sei noch darauf hinzuweisen, dass das Querschnittsthema „Gesundheit und Arbeitsmarktintegration“ im Rahmen interdisziplinärer Forschung behandelt werden sollte, um die Erkenntnisse aus den Fachgebieten der Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik, Gesundheitsökonomie u.a. bestmöglich miteinander zu verknüpfen und so Grundlagen für die Ableitung von wirksamen Handlungsansätzen in den verschiedenen Politikfeldern zu liefern.

6 Literatur

- Bacher, Johann/Braun, Julius/Burtscher-Mathis, Simon/Dlabaja, Cornelia/Lankmayer, Thomas/Leitgöb, Heinz/Stadlmayr, Martina/Tamesberger, Dennis (2014): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Bacher, Johann/Koblbauer, Christina/Lankmayer, Thomas/Pruckner, Gerald/Rigler, Sandra/Schober, Thomas/Tamesberger, Dennis (2016): Psychische und physische Gesundheitsbeeinträchtigungen im Jugendalter. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Bartley, Mel (1994): Unemployment and ill health: understanding the relationship. In: *Journal of Epidemiology and Community Health* 48, 4, S. 333-337.

- Blanz, Bernhard/Remschmidt, Helmut/Schmidt, Martin H./Warnke, Andreas (2006): Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Ein entwicklungspsychopathologisches Lehrbuch. Miesbach: Mayr Miesbach Verlag.
- Cornaglia, Francesca/Crivellaro, Elena/McNally, Sandra (2012): Mental Health and Education Decisions. Discussion Paper series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, No. 6452. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- Fliedl, Rainer (2013): Probleme der Primärversorgung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Pädiatrie & Pädologie 48, 1, S. 85-90.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2011): Resilienz. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt-Verlag.
- Gruber, Dominik/Schmidbauer, Rainer/Paulik, Richard/Schaireiter, Maria Magdalena/Koren, Gernot/Schöny, Werner (2014): Prävention psychischer Probleme – Einführung, Grundlagen und Diskurs. Linz: pro mente OÖ.
- Hollederer, Alfons (2008): Psychische Gesundheit im Fall von Arbeitslosigkeit. In: Praktische Arbeitsmedizin 12, 10, S. 29-32.
- Hollederer, Alfons (2011): Erwerbslosigkeit, Gesundheit und Präventionspotenziale. Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hölling, Heike/Schlack, Robert/Petermann, Franz/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 57, 7, S. 807-819.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1975/1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Kessler, Ronald C./Berglund, Patricia/Demler, Olga/Jin, Robert/Merikangas, Kathleen R./Walters, Ellen E. (2005): Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Archives of General Psychiatry 62, 6, S. 593-602.
- Lambert Martin/Bock, T./Naber, D./Löwe, B./Schulte-Markwort, M./Schäfer, I./Gumz, A./Degwitz, P./Schulte B./König H. (2013): Die psychische Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Teil 1: Häufigkeit, Störungspersistenz, Belastungsfaktoren, Service-Inanspruchnahme und Behandlungsverzögerung mit Konsequenzen. Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie 81, 11, S. 614-627.
- Lieb, Roselind (2006): Klinische Psychologie I: Klassifikation, Epidemiologie und Prävention psychischer Störungen. In: Pawlik, Kurt (Hrsg.): Handbuch Psychologie: Wissenschaft, Anwendung, Berufsfelder. Heidelberg: Springer-Verlag, S. 613-638.
- McLeod, Jane D./Fettes, Danielle L. (2007): Trajectories of Failure: The Educational Careers of Children with Mental Health Problems. In: American Journal of Sociology 113, 3, S. 653-701.
- OECD (2012): Sick on the Job? Myths and Realities about Mental Health and Work. Mental Health and Work, OECD Publishing.
- Paul, Karsten/Moser, Klaus (2001): Negatives psychisches Befinden als Wirkung und als Ursache von Arbeitslosigkeit: Ergebnisse einer Metaanalyse. In: Zempel,

- Jeannette/Bacher, Johann/Moser, Klaus (Hrsg.): Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen. Opladen: Leske + Budrich.
- Polanczyk, Guilherme V./Salum, Giovanni A./Sugaya, Luisa S./Caye, Arthur/Rohde, Luis A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56, 3, S. 345-365.
- Roberts, Robert E./Attkisson, Clifford C./Rosenblatt, Abraham (1998): Prevalence of Psychopathology Among Children and Adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 155, 6, S. 715-725.
- Streissler-Führer, Agnes (2013): Ausgewählte Fragen zur Versorgung von Kindern und Jugendlichen durch die österreichische Krankenversicherung. Erstellt für den Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger.
- Sturzbecher, Dietmar/ Dietrich, Peter (2007): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der Deutschen Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV)*10, 1, S. 3-30.
- Veldman, Karin/Reijneveld, Sijmen A./Ortiz, Josue Almansa/Verhulst, Frank C./Bültmann, Ute (2015): Mental health trajectories from childhood to young adulthood affect the educational and employment status of young adults: results from the TRAILS study. In: *Journal of Epidemiology and Community Health* 69, 6, S. 588-593.
- Wagner, Gudrun/Zeiler, Michael/Waldherr, Karin/Philipp, Julia/Truttmann, Stefanie/Dür, Wolfgang/Treasure, Janet L./Karawautz, Andreas F. K. (2017). Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. In: *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26, 12, S. 1.483-1.499.
- Wustmann, Corina (2007): Teil B: Resilienz. In: Fthenakis, Wassilios E./Gisbert, Kristin/Griebel, Wilfried/Kunze, Hans-Rainer/Niesel, Renate/Wustmann, Corina (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 119-190.

Jugend und Emotion. Zur emotionalen Lebenswirklichkeit von Jugendlichen am Übergang

Matthias Huber und Veronika Maricic

1 Einleitung

Der Mensch ist ein emotionales Wesen. Emotionen und Gefühle sind ein wesentlicher Bestandteil des Lebens in allen Kulturen zu jeder Zeit und somit Teil der *conditio humana*: „Emotionen charakterisieren den Menschen in seinem Wesen und als Subjekt: Sie machen ihn zu dem, der er ist und zu dem, der er in Zukunft zu sein beansprucht.“ (Huber/Krause 2018: 4). Bildung, Erziehung und Unterricht (sowie Entwicklung, Sozialisation und Lernen) sind somit immer schon von Emotionen und Gefühlen abhängig bzw. erhalten sie erst durch sie Sinn und Bedeutung. Diese Allgegenwärtigkeit von Emotion verdeutlicht nicht nur ihr pädagogisches Potential, sondern im Besondern die Notwendigkeit ihrer systematischen Analyse im Kontext bildungswissenschaftlicher Theoriebildung.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der zentralen Bedeutung von Emotionen und emotionalen Bewertungen in der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen. Zu Beginn wird unter Berücksichtigung entwicklungstheoretischer Grundannahmen der allgemeine Stellenwert von Emotionen im Jugendalter skizziert. Daran anschließend wird die Bedeutung von Emotionen für Bildungsübergänge und Bildungslaufbahnentscheidungen im Jugendalter in den Blick genommen, um diesbezügliche Forschungsdesiderate deutlich zu machen. In einem nächsten Schritt wird das multi-methodische und partizipative Forschungsprojekt EMOTISION vorgestellt, das sich der Bedeutung von Emotionen für Bildungsverläufe widmet. Dabei wird deutlich, welche Emotionen im Jugendalter den stärksten Einfluss auf die eigene Lebens- und Lerngeschichte haben und welche Implikationen sich daraus für die Bildungswissenschaft und Jugendforschung ergeben.

2 Zum allgemeinen Stellenwert von Emotionen im Jugendalter

In der psychosozialen Entwicklung des Menschen ermöglichen Emotionen eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und sind als Persönlichkeitsmerkmale konstitutiv für das autobiographische Selbstbild. Im Jugendalter muss den Emotionen dabei eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden, da die Adoleszenz für Heranwachsende eine emotional tiefgreifende Entwicklungsphase darstellt. Dabei lassen sich fünf zentrale Topoi (A-E) der Entwicklung identifizieren:

(A) Neben den in der frühen Adoleszenz vermehrt auftretenden, subjektiv empfundenen Stimmungsschwankungen verändern sich in dieser Entwicklungsphase zudem die subjektiv bedeutsamen Auslöser für bestimmte Emotionen (vgl. Zimmermann 1999). Dementsprechend müssen im Jugendalter die erlernten Emotionen und im Besonderen die Emotionsregulationsmechanismen durch neue Herausforderungen erprobt und weiterentwickelt werden.

(B) Des Weiteren bringt die Pubertät für alle Geschlechter aller Kulturen erhebliche Veränderungen mit sich (vgl. Konrad/König 2018). So erleben Jugendliche einen ganzheitlichen, wenn auch nicht synchron verlaufenden Entwicklungsprozess, der mit umfassenden, körperlichen und psychischen Veränderungen (wie bspw. Wachstumsschüben, eine verstärkte sexuelle Entwicklung, Akne und Hautveränderungen, die erste Regelblutung, eine erhöhte Risikobereitschaft etc.) einhergeht. Kurz gesagt, das äußere Erscheinungsbild, die Wahrnehmung des eigenen Körpers und das eigene Selbstbild verändern sich drastisch. Diese physischen und psychischen Veränderungen werden von starken Emotionen und emotionalen Episoden begleitet. So wird bspw. die Einschränkung in der Motorik durch plötzliche Wachstumsschübe ebenso als peinlich, schambehaftet und somit belastend empfunden wie eine unreine Haut oder fehlender Bartwuchs (vgl. Oerter/Montada 2008).

(C) Gleichzeitig entsteht in der Adoleszenz ein in der Bildungswissenschaft kaum thematisiertes Ungleichgewicht in der Reifung zentraler, neuronaler Netzwerke. Während es im sozio-emotionalen Teilsystem des Gehirns, das für Lustempfinden, Belohnungserleben, Motivation, emotionales Bewerten und Impulsivität verantwortlich ist, zu einem radikalen Wachstum kommt, verläuft der Reifungsprozess in den kognitiven Kontrollsystemen des präfrontalen Kortex, die für Impulskontrolle, kognitive Flexibilität und Koordination, Voraussicht, Planungsfähigkeit und Emotionsregulation verantwortlich sind, weitaus langsamer (vgl. Steinberg 2008: 2011). Dies führt nicht nur zu einem intensiveren, emotionalen Erleben, sondern gleichzeitig zu dem Wunsch nach stärkeren, emotionalen Stimuli, um subjektiv wieder ein adäquates Belohnungserleben zu verspüren (vgl. Göppel 2014: 75f). Laurence Steinberg (2008) erklärt sich die jugendliche Risikobereitschaft, die erhöhte

emotionale Erregbarkeit sowie die erhöhte Aufmerksamkeit für lustvolle Stimuli durch diese Ungleichzeitigkeit in den neuronalen Entwicklungslinien (vgl. Steinberg 2008: 92).

(D) Zudem sehen sich Jugendliche, bedingt durch gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen, mit gänzlich neuen Aufgaben bzw. Entwicklungsschritten konfrontiert (vgl. Tillmann 2013), die wiederum mit einem differenzierten emotionalen Erleben einhergehen. Zu den klassischen Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst (1972 [1984]), welche mittlerweile grundlegender Bestandteil der Jugendforschung sind, zählen (1) der Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen, (2) das Akzeptieren des eigenen körperlichen Erscheinungsbildes, (3) die An- bzw. Übernahme geschlechterspezifischer Rollen, (4) die emotionale und ökonomische Ablösung von den Eltern, (5) die Vorbereitung auf die Berufswelt, (6) die Vorbereitung auf Partnerschaft und Familie, (7) die Aneignung eines Wertesystems und ethischen Bewusstseins und (8) die Entwicklung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens (vgl. Havighurst 1972 [1948]: 111-158). Es ist allerdings zu betonen, dass viele der Havighurst'schen Entwicklungsaufgaben mit Blick auf die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen im frühen Erwachsenenalter anzusiedeln sind. Dennoch müssen Jugendliche in der Bewältigung dieser Herausforderungen einschneidende und oft bedrohliche Veränderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen erfahren. Erik H. Erikson (1950) beschreibt das Durchleben dieser Entwicklungsphasen daher als Krisen, deren Überwindung konstitutiv für die eigene Identitätsentwicklung ist. Die Identitätsentwicklung betrachtet Erikson (1968: 128f.) dabei als zentrale Entwicklungsaufgabe des Menschen, deren Gelingen bereits in der Adoleszenz im Spannungsfeld zwischen Identitätsfindung und Rollendiffusion steht.

(E) Besonders emotional werden dabei Übergänge bzw. Transitionen wahrgenommen, da sie subjektiv mit dem Erleben neuer und unbekannter Herausforderungen einhergehen. Ein zentraler Lebensbereich, in dem Jugendliche für ihre Biographie folgenreiche Übergänge erfahren, ist ihre Schullaufbahn. Die Bedeutung schulischer Übergänge und die Frage, wie diese bestmöglich organisiert werden können, ist in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der empirischen Bildungsforschung gerückt (vgl. bspw. Baumert et al. 2009; Lin-Klitzing et al. 2010; Bellenberg/Forell 2013; Schröer et al. 2013). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Orientierung der eigenen Bildungsbiographie an vorhersehbaren, normativen Meilensteinen der Bildungslaufbahn – welche an bestimmte Lebensalter gebunden sind, um so eine „Normalbiographie“ zu kreieren (vgl. Kohli 1985: 2) – eine zentrale Rolle in der Lebensrealität von Jugendlichen einnimmt. Dabei sind die schulischen Übergänge eng an Altersnormen gebunden, haben einen verpflichtenden Charakter und erfüllen eine Selektionsfunktion. Daher werden Bildungsübergänge von den betroffenen Schüler*innen meist als belastend wahrgenommen und sind immer mit einem ambivalenten emotionalen Erle-

ben verbunden. Im Sinne Eriksons stellen Bildungsübergänge also eine Form von Krisen dar, welche als notwendiger Wendepunkt in der individuellen Entwicklung von Schüler*innen als potentielle Chance verstanden werden müssen.

In der Bewältigung der Vorbereitung auf die Berufswelt und in der Ausdifferenzierung des eigenen Selbstkonzepts nimmt der Übergang von der Schule zur Hochschule eine besondere Stellung ein. Schüler*innen sehen sich am Ende ihrer Schulzeit mit einem neuen Lebensabschnitt konfrontiert, welchen sie im Gegensatz zur bisherigen Schullaufbahn weitaus freier und unabhängiger gestalten können. D.h. Schüler*innen müssen sich plötzlich für einen individuellen Bildungsweg entscheiden, welchen sie – aus subjektiver Perspektive – für ihre Lebenskonzeption als geeignet erachten (vgl. Bornkessel/Asdonk 2011). Erschwert wird diese Bildungslaufbahnentscheidung zunehmend aufgrund des institutionellen Wandels, welcher eine präzise Vorhersage über die Sicherheit und den Nutzen bestimmter Berufsgruppen bzw. Ausbildungsmöglichkeiten nicht mehr erlaubt (vgl. Bornkessel/Asdonk 2011). Hinzu kommt die Tatsache, dass die Bildungslaufbahnentscheidung am Ende der Sekundarstufe II weniger abhängig von den sozioökonomischen Rahmenbedingungen und externalen Einflussfaktoren der Schüler*innen, wie bspw. den spezifischen Herkunftseffekten oder schulischen Selektionsmechanismen, ist, als bei den Übergängen zuvor (vgl. bspw. Bieri Buschor et al. 2008, Trautwein 2013). Somit erleben Schüler*innen die Bildungslaufbahnentscheidung für den tertiären Bildungssektor erstmals als eigenständigen, subjektiv bedeutsamen Entscheidungsfindungsprozess, der mit einer Ablösung bisheriger identitätsstiftender Strukturen einhergeht, was die Komplexität des emotionalen Erlebens in diesem Lebensabschnitt abermals steigert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Emotionen in der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen. Dies zeigt sich im Besonderen in der fortlaufenden Identitätskonstitution, aber natürlich auch in der Auseinandersetzung und dem Akzeptieren des eigenen körperlichen Erscheinungsbildes, in der Vorbereitung auf und der Reflexion über die eigene Zukunft, im Treffen adaptiver Bildungslaufbahnentscheidungen sowie in der Ablösung vom Elternhaus und der damit beginnenden Phase des jungen Erwachsenenalters. Dennoch wird der Bedeutung von Emotionen im Jugendalter, insbesondere in Hinblick auf Bildungsübergänge, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive bislang nicht die Aufmerksamkeit zu Teil, die ihr eigentlich geboten wäre.

3 Emotionen im Kontext von Bildungsübergängen und Bildungsübergangsentscheidungen

In den vergangenen Jahren ist die systematische Erforschung und Optimierung von Bildungsübergängen, wie bereits weiter oben skizziert, in den Fokus der Bildungsforschung gerückt. Die Bedeutung von Emotionen für Entscheidungsfindungsprozesse im Bildungsbereich wird allerdings nur vereinzelt in Theorien des lebenslangen Lernens und im Kontext der Erwachsenenbildung hervorgehoben (vgl. Gieseke 2007; Gieseke/Stimm 2018; Huber 2018; Kohlmeyer 2013; Zimmermann 2013). In der neuro- und kognitionswissenschaftlichen Forschungslandschaft hingegen gilt die Bedeutung von Emotionen als Voraussetzung von Entscheidungsfindungsprozessen als evident (vgl. Rolls 2014; Brand 2008). Dementsprechend wurde das Wissen um den Einfluss von Emotionen auf adaptive Entscheidungen in vielen wissenschaftlichen Teilbereichen bereits erkannt und entsprechend genutzt. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sind adaptive (im Vergleich zu wahrheitsgetreuen) Entscheidungen von besonderem Interesse, da sie eine Voraussetzung für Problemlösekompetenz und adaptives soziales Verhalten darstellen. Gleichzeitig sind jedoch adaptives Wissen und adaptive Entscheidungen, wie die meisten Metakompetenzen, intentional nur schwer vermittelbar. In der Pflichtschulzeit wird zudem auf die Vermittlung wahrheitsgetreuen Wissens und wahrheitsgetreuer Entscheidungen fokussiert, während die Notwendigkeit adaptiver Entscheidungsfindungsprozesse (didaktisch) kaum berücksichtigt wird (vgl. Arnold 2009). Entgegen der fälschlichen Annahme, Entscheidungsfindungsprozesse könnten durch die Vermittlung zusätzlicher Informationen erleichtert oder verbessert werden (vgl. hierzu auch Trautwein 2013), betrachten aktuelle Emotionstheorien emotionale Bewertungen als zentrale Voraussetzungen der Entscheidungsfindung (vgl. Lerner 2015; Huber 2017, 2018). Dementsprechend liegt es nahe, die Bedeutung von Emotionen in Hinblick auf Bildungslaufbahnentscheidungen unter Berücksichtigung individueller Bildungsverläufe aus pädagogischer Perspektive genauer in den Blick zu nehmen.

Die emotionstheoretische Annahme, emotionale Bewertungen und Markierungen seien ein grundlegender Bestandteil von Entscheidungsfindungsprozessen, wird zudem durch mehrere experimentelle Studien im Feld der neuro- und kognitionswissenschaftlichen Entscheidungsfindungstheorien gestützt (vgl. Bechara et al. 1997; Brand 2008; Rolls 2014). Dabei werden emotionale Markierungen als „bewusste und nicht-bewusste emotionale Bewertung von Vorstellungsbildern, Repräsentationen und Erfahrungen der eigenen Lebens- und Lerngeschichte“ (Huber 2018: 101) verstanden. Diese emotionalen Bewertungen entstehen immer in einem sozio-kulturell geprägten Kontext und konstituieren sich fortlaufend als Reaktion auf ein reales

oder imaginatives Ereignis. Im Zusammenspiel idiosynkratischer Bewertungen, körperlicher Prozesse und sozialer Interaktionen tragen sie dazu bei, zukünftige Ereignisse und Situationen aufgrund der Bewertung vorhergehender Erfahrungen zu antizipieren und zu evaluieren. Die emotionale Bewertung folgt dabei weder einem vermeintlich objektiven Maßstab (im Sinne von richtig oder falsch), noch einem linearen Reiz-Reaktions-Schema. Ebenso wenig handelt es sich um einen aktiven oder bewussten Prozess des Bewertens; vielmehr sind emotionale Markierungen als eine notwendige, ontogenetische Anpassungsleistung an die Umwelt im Sinne der Aufrechterhaltung des Organismus zu verstehen. Die bildungswissenschaftliche Relevanz emotionaler Markierungen zeigt sich besonders darin, dass sie als notwendige Voraussetzungen von sogenannten *höheren kognitiven Fähigkeiten* (bzw. high level cognitive skills), wie beispielsweise Moral, Gedächtnis oder eben Entscheidungsfindungsprozesse, verstanden werden müssen (vgl. Huber 2018: 103f; Lerner 2015: 815).

Bisherige Studien im Kontext von Bildungsübergängen fokussieren allerdings in erster Linie auf Elternentscheidungen (vgl. Gresch 2012; Kleine 2014), auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Bornkessel 2015; Merkel 2015) und auf die Folgen von Bildungslaufbahnentscheidungen für den beruflichen und privaten Werdegang (vgl. Trautwein 2013; Geppert 2017). Die subjektive Perspektive der Schüler*innen, die sich gerade am Übergang befinden und sich mit einer tiefgreifenden Bildungslaufbahnentscheidung konfrontiert sehen, sowie ihr emotionales Erleben und Wahrnehmen wurden hingegen bislang empirisch noch nicht in den Blick genommen. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt EMOTISON (*emotion and decision*), angesiedelt am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, versucht diesem Forschungsdesiderat gerecht zu werden. Demnach war innerhalb des Projekts die Frage nach der Bedeutung emotionaler Markierungen für Bildungsentscheidungen am Übergang vom sekundären in den tertiären Bildungsbereich leitend. Darüber hinaus wurden (a) jene Einflussfaktoren rekonstruiert, die von den Schüler*innen als subjektiv bedeutsam für die Entstehung emotionaler Markierungen im Kontext der eigenen Lebens- und Lerngeschichte benannt wurden. Zudem wurde (b) die Bedeutung bzw. der subjektive Stellenwert emotionaler Qualitäten sowie ihre Intensität und Valenz herausgearbeitet und (c) die (bildungsbiographischen) Funktionen von emotionalen Markierungen untersucht (siehe hierzu Huber 2020). Im vorliegenden Beitrag soll speziell die Ebene der emotionalen Qualitäten berücksichtigt werden, da die Frage welche Emotionen in der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen im Besonderen wirkmächtig sind, für die Jugendforschung von großem Interesse sind und hierzu bisher keine empirischen Ergebnisse vorliegen.

4 Das Forschungsdesign von EMOTISION

Damit die oben skizzierten Forschungsfragen adäquat adressiert werden konnten, wurden innerhalb des Forschungsprojekts unterschiedliche Ebenen der Datenerhebung und -auswertung in einem multi-methodischen und partizipativen Forschungsdesign miteinander verschränkt. Der hier entwickelte Mixed-Methods-Zugang orientiert sich an der Idee des „fully integrated mixed design“ (Teddle/Tashakkori 2009: 139), einer offenen Designform, die es ermöglicht sowohl während der Analyse einzelne Datenstränge miteinander zu verbinden, als auch die einzelnen Methoden zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses dynamisch und interaktiv zu integrieren (vgl. Huber 2019). Obwohl die Datenerhebung und -auswertung in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, lässt sich eine Erhebungsphase, welche sich aus fünf konsekutiven Workshops zusammensetzt, von einer Auswertungsphase unterscheiden. An diesen Workshops nahmen zwei Schüler*innengruppen (aus zwei Wiener Gymnasien) teil. Die Workshops wurden als Wahlfachmodul in den Regelstudienplan der 11. Jahrgangsstufe beider Gymnasien implementiert, sodass die beteiligten Schüler*innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung kurz vor dem Übergang in den tertiären Bildungsbereich standen. Die Gruppen setzten sich aus insgesamt elf Schüler*innen im Alter von 17 Jahren zusammen. Um dem partizipativen Anspruch des Forschungsprojekts gerecht zu werden, wurden die Schüler*innen in Form von Fokusgruppen zentral in die Datenauswertung involviert. Insgesamt waren die Schüler*innen damit über ein ganzes Schuljahr kontinuierlich am Forschungsprozess beteiligt.

Im Rahmen eines solchen Forschungsdesigns ist die Berücksichtigung forschungsethischer Gesichtspunkte unabdingbar, weshalb zunächst sowohl die Schulleitungen, als auch die Schüler*innen über die Zielsetzungen, Inhalte, Dauer und den Ablauf des Projekts sowie den Datenschutz und die Anonymität im Detail aufgeklärt wurden. Eine mehrstufige Vertraulichkeitsvereinbarung und eine detaillierte Einverständniserklärung ermöglichten von Beginn an eine Atmosphäre von Sicherheit und Vertrauen im gemeinsamen Arbeiten. Die freiwillige Teilnahme wurde durch ein anonymes Onlineanmeldeverfahren mit randomisiertem Auswahlprozess gewährleistet. Auch der schulische Leistungsdruck konnte fast gänzlich eliminiert werden, indem die kontinuierliche und aktive Teilnahme am gesamten Projekt als einziges Kriterium für die positive Absolvierung des Wahlfachmoduls mit beiden Schulleitungen vereinbart wurde.

Der Aufbau, die Inhalte sowie die Materialien der Workshops wurden in einer komplexen Pilotstudie konzeptualisiert. Die Inhalte der Workshops, in welchen unterschiedliche projektive und imaginative Tools sowie standardisierte Gruppenreflexionen durchgeführt wurden, sind anhand von fünf kon-

sektiven, jedoch chronologisch getrennten Phasen strukturiert: (1) die Sensibilisierungsphase mit dem Ziel, die Authentizität des intentionalen Gehalts der eigenen Emotionalität zu hinterfragen, (2) die Realisierungsphase mit dem Ziel, Ambivalenzen im Hinblick auf alltägliche Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse bewusst zu machen, (3) die Rekonstruktionsphase mit dem Ziel, ein differenziertes Verständnis intrinsischer und extrinsischer Motive und emotionaler Markierungen bisheriger Bildungslaufbahnentscheidungen zu entwickeln, (4) die Imaginationsphase mit dem Ziel, emotionale Markierungen im Hinblick auf zukünftige Bildungsentscheidungen differenziert zu reflektieren und (5) die Kontextualisierungsphase mit dem Ziel, den Lernprozess im Workshop, durch die Rekonstruktion der einzelnen Phasen, zu reflektieren (vgl. hierzu auch Huber 2019 sowie Huber 2020). Somit wurde in allen Workshopphasen ein hohes Maß an Exploration im Hinblick auf die eigene Emotionalität eingefordert.

Die Workshops fanden in einem speziell ausgestatteten Beobachtungslabor der Universität Wien statt, welches über ein multi-perspektivisches Setup mit vier synchronisierten, hochauflösenden Videokameras und zwei hochempfindlichen Richtmikrofonen verfügt, das über einen Kontrollraum mit venezianischem Spiegel gesteuert werden kann. Dadurch war es möglich, sowohl einzelne Sequenzen als auch die Gruppendynamik während der Workshops im Detail zu dokumentieren. Neben (1) den ca. 38 Stunden Audio- und Videoaufzeichnungen setzt sich der Datenkorpus zusätzlich aus (2) den Materialien (z.B. Zeichnungen, Texte, standardisierte Tests etc.) der einzelnen Workshops und (3) den Online-Forschungstagebüchern, in welchen die Schüler*innen ihre Eindrücke und Erfahrungen im Workshop dokumentierten, zusammen. Darüber hinaus wurde (4) ein ausführliches Stammdatenblatt für jede/n SchülerIn erstellt, sowie (5) der „Emotionale-Kompetenz-Fragebogen“ (EKF), eine parallelisierte Pre-Post-Testung, mit den Wiener Schüler*innen sowie drei internationalen Vergleichsgruppen erhoben (vgl. Huber 2020).

Die Datenauswertung erfolgte an Hand von drei miteinander verknüpften methodischen Zugängen. Den Kern der Auswertung bildete die videobasierte „Inhaltlich Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse“ (ISQIA) (vgl. Kuckartz 2016; Mayring 2015), welche für eine interpretative Videoanalyse der Workshopeinheiten genutzt wurde. Zusätzlich wurden zwei weitere Methoden herangezogen, welche als indikative Vergleichsreferenzen für die ISQIA dienten. Der qualitative videobasierte Zugang wurde durch einen quantitativen Zugang, die standardisierte Videoanalyse (vgl. Seidl 2005; Koch/Zumbach 2002), ergänzt. In Ratingteams wurden dabei die Aussagen der Schüler*innen in den Workshopsessions hinsichtlich ihrer emotionalen Valenz (Wertigkeit) und des emotionalen Arousal (Aktivierungspotenzial) (vgl. Pekrun 2006, 2018) sequentiell bewertet (Skalierung beider Werte von -10 bis +10; signifikantes Niveau ab $2 * \geq +/-6$; Sequenzierung im Minutentakt, aber Schüler*innenfokussiert geratet; $\kappa = 0,87$). Diese Ratings konnten durch

die Arbeit mit Transana, einer Analysesoftware zur wissenschaftlichen Auswertung von Videodatenmaterial, problemlos und äußerst gewinnbringend in die qualitative Auswertung integriert werden (vgl. Huber 2017: 244f.). Ein weiterer Eckpfeiler der Datenauswertung und Grundbaustein des partizipativen Forschungsdesigns war die bereits erwähnte gemeinsame Arbeit mit den Schüler*innen in den Fokusgruppen. Im Mittelpunkt stand dabei die gemeinsame Überprüfung und Diskussion der Ratings, die Interpretation ausgewählter Videosequenzen, die kritische Prüfung der Authentizität der Aussagen (der Schüler*innen) aus den Workshopeinheiten sowie das Erörtern und Adaptieren der Subforschungsfragen. Besonderes Augenmerk wurde in den Fokusgruppen auf das deduktive Ableiten der Hauptkategorien und die induktive Arbeit an den Subkategorien gelegt. Diese „partizipative Kategorienbildung“ stellt im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext eine Neuheit dar (vgl. hierzu Huber/Muller 2019) und hebt das innovative Potenzial des Forschungsprojekts EMOTISION hervor. Zudem wurden die Teilergebnisse, die Kodierungsinterpretationen sowie offenen Fragen im Sinne einer kommunikativen Validierung in den Fokusgruppen mit den Schüler*innen gemeinsam kritisch diskutiert und gegebenenfalls adaptiert.

5 Ergebnisdarstellung der zentralen emotionalen Qualitäten

Innerhalb des Forschungsprojekts EMOTISION wurden unterschiedliche Fragehorizonte anhand des umfangreichen Datenkorpus mit den eben vorgestellten Analysemethoden untersucht. Neben (1) der Frage nach der Form der emotionalen Markierungen – also welche Wünsche, Verlangen, Hoffnungen und spezifischen Bewertungen die Vorstellung der eigenen Bildungslaufbahn prägen – (2) der Frage nach den Einflussfaktoren der emotionalen Markierungen – also welche Personen, Situationen oder Schlüsselerfahrungen die jeweilige emotionale Bewertung hervorgerufen haben – (3) der Frage nach der Funktion der emotionalen Markierung – also mit welchen subjektiven Folgen die jeweilige emotionale Bewertung einhergeht – zielt eine der zentralen Forschungsfragen darauf ab, (4) welche emotionalen Qualitäten für die Schüler*innen aus subjektiver Perspektive am bedeutsamsten sind bzw. welche Emotionen im Jugendalter den stärksten Einfluss auf die eigene Lebens- und Lerngeschichte haben:

Innerhalb der videobasierten Inhaltlich Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (ISQIA) wurden hierfür spezifische Subkategorien induktiv entlang des Materials bestimmt und in den Fokusgruppen gemeinsam mit den Schüler*innen ausdifferenziert. Insgesamt wurden dabei von den Projektmitarbeiter*innen und den Schüler*innen gemeinsam 22 induktive Subkatego-

rien gebildet, mit denen in einem zweiten Durchlauf das gesamte Videomaterial erneut kodiert wurde (vgl. hierzu Kuckartz 2016: 110). Die sprachliche Formulierung und inhaltliche Zusammensetzung der Subkategorien wurde dabei in erster Linie von den Schüler*innen selbst entlang des Datenmaterials erarbeitet, um eine intersubjektive Passung der emotionalen Qualitäten zu gewährleisten. Die folgenden 22 Emotionen wurden dabei für die eigene Lebens- und Lerngeschichte als signifikant konstatiert; in alphabetischer Reihenfolge sind dies: Ambivalenzen und allgemeine emotionale Verwirrung; Angst und Furcht; Dankbarkeit und Wertschätzung; Eifersucht und Neid; Ekel und Abscheu; Freude, Spaß und Begeisterung; Frustration, Langeweile und Enttäuschung; Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen; Glücklich-sein und Zufrieden-sein (als Endzustand); Hass und Abneigung; Hilflosigkeit, Unsicherheit und Verzweiflung; Hoffnung, Mut und Zuversicht; Interesse und Neugierde; Liebe und Zuneigung; Scham und Verlegenheit; Stolz und Selbstwertgefühl; Stress und Nervosität; Trauer und Melancholie; Unglücklich-sein und Unzufrieden-sein (als Endzustand); Vorfreude; Ängstliche Vorfreude und Lustangst; Ärger, Wut und Aggression.

Mit Blick auf aktuelle emotionstheoretische Übersichtsarbeiten mit entsprechenden Kategoriensystemen (wie bspw. Typisierungen von Grundemotionen; vgl. hierzu u.a. Schmidt-Atzert et al. 2014: 22) fällt auf, dass in EMOTISION einige emotionale Qualitäten subsumiert wurden, wie bspw. „Frustration, Langeweile und Enttäuschung“ oder aber „Dankbarkeit und Wertschätzung“ etc. Auch wenn sich das emotionale Erleben theoretisch durchaus differenzierter darstellen lassen würde, so zeigte sich sowohl in den Fokusgruppen mit den Schüler*innen als auch in der Zusammenschau der einzelnen Kodierungen, dass aufgrund der fehlenden Trennschärfe der jeweiligen Begrifflichkeiten bei gleichzeitiger Notwendigkeit präziser Merkmalsausprägung bestimmte emotionalen Qualitäten zu einer gemeinsamen Subkategorie subsumiert werden müssen. Des Weiteren auffallend ist die Unterscheidung zwischen „Interesse und Neugierde“, („Freude, Spaß und Begeisterung“, „Ängstliche Vorfreude und Lustangst“) und „Vorfreude“, die in dieser Form im Kontext emotionstheoretischer Überlegungen eher selten ist. Ausschlaggebend hierfür war die Argumentation der Schüler*innen in den Fokusgruppen, dass Vorfreude mit Freude auf etwas Bekanntes einhergehe, wohingegen Interesse und Neugierde nicht zwangsläufig mit Freude einhergehen und sich eher auf etwas Neues bzw. Unbekanntes richten würden. D.h. zentral, und in einem gewissen Sinne auch eine neue emotionstheoretische Erkenntnis ist die, aus subjektiver Perspektive bedeutsame, Unterscheidung zwischen Vorfreude (als Freude auf etwas Bekanntes) und Neugierde (als *neutrales* Interesse an etwas Neuem). Die Kategorie der Ängstlichen Vorfreude und Lustangst meint hingegen ein, durch Antizipationstendenzen ausgelöstes, stark ambivalentes Erleben, von Angst und Freude gleichermaßen. Besonders bemerkenswert ist an den 22 induktiv gewonnenen Subkate-

gorien der emotionalen Qualitäten, dass sie im Kontext ihrer Valenz – mit neun positiven, elf negativen und zwei neutralen Konnotationen – relativ ausgewogen sind und somit nicht, wie in der Emotionsforschung oft üblich, negative Emotionswörter quantitativ überwiegen. (Dies könnte sich mitunter darauf zurückführen lassen, dass viele der prägenden schulischen und außerschulischen Schlüsselerlebnisse und Bezugspersonen, trotz ihrer negativen Konnotation in der Vergangenheit, mit positiven emotionalen Markierungen in der Gegenwart einhergehen.)

Im Hinblick auf die hier zu beantwortende Forschungsfrage, nämlich welche Emotionen den stärksten Einfluss auf die eigene Lebens- und Lerngeschichte von Jugendlichen haben, müssen fünf Subkategorien besonders hervorgehoben werden, denen im Kontext der Lebenswirklichkeit von Schüler*innen eindeutig der größte Stellenwert beigemessen werden kann. In Reihenfolge der subjektiven Bedeutung und im Hinblick auf die Häufigkeit ihres Auftretens entlang der fünf Workshopphasen sind dies: 1. Stolz und Selbstwertgefühl; 2. Freude, Spaß und Begeisterung; 3. Angst und Furcht; 4. Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen; sowie 5. Interesse und Neugierde.

Angst und Freude sind die am umfassendsten erforschten Emotionen im Kontext der übergangsspezifischen Bildungsforschung und Unterrichtsentwicklung, und die grundlegende Relevanz der „Steigerung des Wohlbefindens bei gleichzeitiger Reduktion von Angst in Unterricht und Schule“ (vgl. hierzu bspw. Hascher/Brandenberger 2018 sowie Hascher/Hagenauer 2018) gilt weiterhin als zentrale Stellgröße im Kontext bildungswissenschaftlicher Forschung und schulpädagogischer Praxisgestaltung. Dementsprechend verweist dieses Teilergebnis von EMOTISION auf die zentrale Bedeutung des Diskurses um die Bedingungen der Möglichkeit von Wohlbefinden im Bildungsbereich. Gleichzeitig ist es wichtig hier festzuhalten, dass Angst ein zentraler Bestandteil in der Lebenswirklichkeit von Schüler*innen ist. Überraschend hingegen ist die Signifikanz von Stolz für Bildungsverläufe und der starke Einfluss des Selbstwertgefühls auf entsprechende Entscheidungsfindungsprozesse. Stolz geht im Kontext von Bildung subjektiv immer mit einem positiven emotionalen Erleben einher und führt in weiterer Folge zu einer gesteigerten Selbstsicherheit und erhöht gleichzeitig die allgemeine Lern- und Leistungsbereitschaft. Interessanterweise zeigte sich, dass das Erleben von Stolz kontextunabhängig diese positiven Effekte zeitigt, d.h. bspw., dass sich ein positives, mit Stolz einhergehendes Erlebnis in einem bestimmten Schulfach global auf die Selbstwahrnehmung in Schule und Unterricht auswirkt. Des Weiteren überraschend, zumindest mit Blick auf bisherige Studien, sind die allgemeine Bedeutung und der subjektiv hohe Stellenwert von Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen entlang der gesamten Schullaufbahn. So zeigte sich im Besonderen in der Reflexion über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Phase 2-4 im Projekt), dass das Gefühl von Geborgenheit eine grundlegende Voraussetzung für die Auseinanderset-

zung mit und Integration von identitätsbedrohenden Erfahrungen, für die Beschäftigung mit den eigenen Wünschen, Verlangen und Hoffnungen, für die Reflexion der eigenen Berufsvorstellungen und Lebensentwürfe sowie – und dies ist entscheidend – für das Treffen von Bildungslaufbahnentscheidungen ist. Berücksichtigt man zudem die Lebenswirklichkeit der beteiligten Schüler*innen und die Entwicklungsaufgaben am Übergang ins junge Erwachsenenalter sind Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen subjektiv die bedeutendsten emotionalen Qualitäten in diesem Lebensabschnitt. Der signifikante Wert von Interesse und Neugierde wiederum war durchwegs erwartet und entspricht bisherigen Studien zu Bildungsverläufen am Übergang in den tertiären Bildungssektor (vgl. hierzu bspw. Flake/Malin/Risius 2017).

Abschließend sollen an dieser Stelle auch Teilergebnisse aus dem quantitativen Rating der Valenz/Arousal-Werte für die emotionalen Qualitäten kurz angeführt werden, da jene verdeutlichen, welche Emotionen aus subjektiver Perspektive das höchste Aktivierungs- bzw. Deaktivierungspotential aufweisen. Die folgenden drei Emotionen hatten dabei in EMOTISION die höchste quantitative Effektstärke: „Stolz und Selbstwertgefühl“ (43); „Freude, Spaß und Begeisterung“ (35); sowie „Angst und Furcht“ (28). Einen mittleren Wert hingegen erreichten weitere vier Emotionen: „Frustration, Langeweile und Enttäuschung“ (20); „Hilflosigkeit und Verzweiflung“ (19); „Interesse und Neugierde“ (18) sowie „Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen“ (17). Mit Bezugnahme auf die Kontroll-Werte-Theorie von Reinhard Pekrun (2006, 2018) traten auch in EMOTISION Stolz, Freude und Angst als stark aktivierende Emotionen in Erscheinung. Diese erhöhen im Kontext von Schule die Aufmerksamkeit und Lernmotivation und verbessern Gedächtnisprozesse, subjektive Lernstrategien und die Selbstregulation. Dennoch, die Signifikanz von Stolz im Kontext des emotionalen Arousal (nämlich gegenüber Freude und Angst!) war ein durchaus überraschendes und unerwartetes Ergebnis und verdeutlicht abermals die globale Bedeutung des Erlebens von Stolz für Schüler*innen im Kontext der eigenen Lebens- und Lerngeschichte. Trotz mittlerer Effektstärke kann des Weiteren festgehalten werden, dass Hilflosigkeit und Verzweiflung als deaktivierende Emotionen bislang empirisch kaum untersucht wurden, wohingegen die Bedeutung von Frustration, Langeweile und Enttäuschung als deaktivierend durchaus erwartet wurde (vgl. Pekrun 2018: 227). Die relativ hohen (und teils überraschenden) V/A-Werte für Geborgenheit verdeutlichen einerseits die, schon angesprochene, zentrale Bedeutung dieser emotionalen Befindlichkeit für das Selbstkonzept von Schüler*innen und lassen andererseits vermuten, dass auch diese Emotion generell mit einem erhöhten Aktivierungspotential einhergeht. Hierzu bedarf es allerdings weiterer Forschungsarbeiten, die sich der Arousalperspektive des Erlebens von Geborgenheit widmen.

6 Fazit

Die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen geht mit einer Reihe von individuellen und kollektiven Herausforderungen einher. Hierzu zählen die Weiterentwicklung und Erprobung der eigenen Emotionsregulationsmechanismen, tiefgreifende körperliche und psychische Veränderungen, eine erhöhte emotionale Erregbarkeit bei erhöhter Aufmerksamkeit für lustvolle Stimuli sowie die Bewältigung entwicklungs- und gesellschaftsspezifischer Aufgaben. Im Kontext der Entwicklungsaufgaben besonders hervorzuheben sind die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität respektive mit dem eigenen Selbstkonzept und die, damit eng in Verbindung stehende, gesellschaftsspezifische Bewältigung des schrittweisen Übergangs ins junge Erwachsenenalter, der mit dem Entwurf eines eigenen, subjektiv bedeutsamen Lebenskonzepts einhergeht. All diese Herausforderungen werden fortlaufend von unterschiedlichen Emotionen begleitet und das Jugendalter, als Zeit der großen Veränderungen, wird dabei als höchst emotional erlebt. Gleichzeitig übernehmen Emotionen im Kontext der individuellen Entwicklung selbst zentrale Aufgaben; zum einen sind sie eine notwendige Voraussetzung für Metakompetenzen bzw. für sogenannte höhere kognitive Funktionen wie bspw. Lernen, Gedächtnis, Moral etc., und zum anderen führen sie selbst eine zentrale Vermittlungsleistung aus, und zwar den Transfer und die Anwendung von Wissen und Fertigkeiten für die Bewältigung unbekannter Situationen und Aufgaben. Diese Antizipations- und Transferleistung ist eine unabdingbare Voraussetzung von Bildung und Bildungsverläufen, weil emotionale Markierungen eben an jener Stelle einsetzen, wo vertraute Muster und bekannte Lösungen nicht mehr ausreichen und adaptive Kompetenzen notwendig werden (vgl. Huber 2018: 106). Mit Blick auf die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsprojekts lassen sich nun jene emotionalen Qualitäten identifizieren, die aus Sicht der Schüler*innen den größten Einfluss auf die eigene Lebens- und Lerngeschichte sowie auf die Bewältigung der eigenen Lebenswirklichkeit und ihrer Herausforderungen haben. Diese Emotionen – Stolz (und Selbstwertgefühl), Freude (Spaß und Begeisterung), Angst (und Furcht), Geborgenheit (Sicherheit und Vertrauen), sowie Interesse (und Neugierde) – gehen mit spezifischen bildungswissenschaftlichen Implikationen und Normativen einher, die an dieser Stelle abschließend problematisiert werden sollen:

Der zentrale Stellenwert von Stolz und die positiven, sich global abzeichnenden Folgen, die mit dem Erleben von Stolz einhergehen, verdeutlichen die Notwendigkeit des absichtsvollen Evozierens von Selbstwirksamkeitserfahrungen in Schule und Unterricht. D.h. pädagogische Fachkräfte und insbesondere Lehrpersonen sollten permanent darum bemüht sein Schüler*innen Erfahrungsräume bereitzustellen, in denen sie sich als kompetent erleben. Die

wesentliche Bedeutung von Freude und Angst als konstitutive emotionale Qualitäten bestätigt zum einen die schulpädagogisch äußerst relevante Forderung nach Wohlbefinden und verdeutlicht zum anderen die anthropologisch höchst bedeutsame Annahme, dass die Valenz von Emotionen nicht ausreicht, um deren Potential zu verstehen. Emotionen haben immer Berechtigung und somit sind auch negative Emotionen ein notwendiger Teil des Erlebens von Schüler*innen (und ihren Lehrpersonen). Die Kontroll-Werte-Theorie berücksichtigt diese Perspektive insofern, als dass sie Emotionen nicht nur entlang ihrer Valenz, sondern im Besonderen anhand ihres Aktivierungspotentials kategorisiert. Die hohe Relevanz und subjektive Bedeutung von Geborgenheit entlang der gesamten Bildungslaufbahn macht deutlich, dass es in Schule und Unterricht (respektive in der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen) nicht immer darum geht, jene als eine möglichst abwechslungsreichen und vielfältigen Erfahrungsraum zu inszenieren, sondern dass das Herstellen von Kontinuität und Stabilität mindestens genauso gleichberechtigte Stellgrößen der Entwicklung darstellen. Erst dann wird Schüler*innen auch die Möglichkeit geboten, Sicherheit und Vertrauen im Kontext von Schule zu internalisieren. Damit im engen Zusammenhang steht die zentrale Bedeutung von Interesse und Neugierde. Jene verweist auf das Erfordernis des Bereitstellens einer entspannten Lernumgebung, als einer Balance zwischen einem optimalen Maß an Anregung und Sicherheit, welche als Voraussetzungen von Neugier- und Explorationsverhalten gelten. Anregung wird dabei verstanden als eine reizvolle Lebensumwelt und Sicherheit als ein Vorhandensein der Ressourcen der zum Überleben notwendigen Grundbedürfnisse. Die Emphase von Sicherheit als Voraussetzung von Interesse/Neugierde und Geborgenheit steht hingegen im Widerspruch zur überraschend signifikanten Effektstärke von Hilflosigkeit und Verzweiflung als stark deaktivierende emotionale Qualitäten. Dies verdeutlicht, dass Hilflosigkeit und Verzweiflung in der Lebenswirklichkeit von Schüler*innen, entgegen gängiger Annahmen, nicht nur präsent sind, sondern im Besonderen ihren Bildungsverlauf durchaus negativ beeinflussen können. Dementsprechend wäre es sinnvoll auch diese negativen emotionalen Qualitäten in der pädagogischen Praxis mit den betroffenen Schüler*innen rechtzeitig zu thematisieren.

Abschließend kann im Kontext zukünftiger Forschungsbemühungen festgehalten werden, dass im Besonderen die zentralen emotionalen Qualitäten von Jugendlichen als notwendige Voraussetzung gelingender Bildungsverläufe bereits in der Konzeption bildungswissenschaftlicher Fragestellungen und Forschungsdesigns berücksichtigt werden müssen. Erst dann wird es möglich sein jene einer detaillierten empirischen Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung ihrer gezielten Förderung zu unterziehen, um deren pädagogisches Potential zukünftig gänzlich ausschöpfen zu können.

7 Literatur

- Arnold, Margret (2009): Brain-Based Learning and Teaching. Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz, S. 145-158.
- Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2010): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., Sonderheft 12, Weinheim: VS Verlag.
- Bechara, Antoine/Damasio, Hanna/Tranel, Daniel/Damasio, Antonio R. (1997): Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. In: Science 275. 5304, S. 1283-1295.
- Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.) (2013): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann.
- Bieri Buschor, Christine/ Denzler, Stefan/ Keck, Andrea (2008): Berufs- und Studienwahl von Maturanden und Maturandinnen. Forschungsbericht der pädagogischen Hochschule Zürich. Online unter URL: http://www.phth.ch/maportrait_data/112437/8/forschungsbericht_maturaei_definitiv.pdf [Zugriff: 1.04.2019]
- Bornkessel, Philipp/Asdonk, Jupp (Hrsg.) (2011): Der Übergang Schule - Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bornkessel, Philipp (2015): Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten. Münster: Waxmann.
- Brand, Matthias (2008): Does the feedback from previous trials influence current decisions? A Study on the role of feedback processing in making decisions under explicit risk conditions. In: Journal of Neuropsychology 2, 2, S. 431-443.
- Demirbilek, Oya/ Sener, Bahar (2003): Product design, semantics and emotional response. In: Ergonomics 46, 13-14, S. 1346-1360.
- Erikson, Erik H. (1950): Childhood and society. New York: Norton.
- Erikson, Erik H. (1968): Identity. Youth and crisis. New York: Norton.
- Flake, Regina/ Malin, Lydia/ Risius, Paula (2017): Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. In: Vierteljahrsschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung 44, 3, S. 99-115.
- Geppert, Corinna (2017): SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotion. Wirkung von Emotion auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2018): Emotionen als Einflussgröße auf Bildungsentscheidungen in der Beratung. In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 357-376.
- Göppel, Rolf (2014): Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen und Grenzen einer Neuropädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Gresch, Cornelia (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, Tina/Brandenberger, Claudia C. (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 289-312.
- Hascher, Tina/ Hagenauer, Gerda (2018): Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In: Hagenauer, G./ Hascher, T. (Hrsg.): Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster: Waxmann. S. 103-120.
- Havighurst, Robert J. (1972 [1948]): Developmental Tasks and Education. New York: McKay.
- Huber, Matthias (2017): Emotion and Decision Making in Transition Research: A Mixed Methods Approach. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in die weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, S. 247-262.
- Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-110.
- Huber, Matthias (2019): Emotional Markers as a Precondition for Sustainable Life Choices in Transition Processes. In: Regmi, M. P./ Schmalting, K. B./ Sochos, A. (Hrsg.): Psychology for a better world. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 153-173.
- Huber, Matthias (2020): Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interdependenzen. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Matthias/Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotion. In: Huber, M./Krause, S. (2018) (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-16.
- Huber, Matthias/Muller, Claude (2019): Beziehung als Voraussetzung partizipativer Forschung. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 191-207.
- Kleine, Lydia (2014): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg und die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Koch, Sabine C./Zumbach, Jörg (2002): The use of video analysis software in behavior observation research. Interaction patterns of task-oriented small groups. In: Forum Qualitative Social Research 3, 2, Art.18.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1–29.
- Kohlmeier, Klaus (2013): Fokus Migration am Übergang Schule –Beruf – das Beispiel Berlin braucht dich! In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 231-238.

- Konrad, Kerstin/König, Johanna (2018): Biopsychologische Veränderungen. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin/Heidelberg: Springer VS, S. 1-22.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lerner, Jennifer S./Li, Ye/Valdesolo, Piercarlo/Kassam, Karim S. (2015): Emotion and decision making. *Annual review of psychology*, 66, S. 799-823
- Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David S./Müller-Frerich, Gerhard (2010): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Merkel, Miriam C. (2015): Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. Weinheim: Beltz.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel: Beltz.
- O'Shaughnessy, John/O'Shaughnessy/Nicholas Jackson (2003): *The Marketing Power of Emotion*. New York: Oxford University Press.
- Pekrun, Reinhard (2006): The control-value theory of achievement emotions. Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. In: *Educational Psychology Review* 18, 4, S. 315–341.
- Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-232.
- Robinson, Michael D./Clore, Gerald L. (2002): Belief and feeling. Evidence for an accessibility model of emotional self-report. In: *Psychological Bulletin* 128, 6, S. 934–960.
- Rolls, Edmund T. (2014): *Emotion and Decision-Making Explained*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt-Atzert, Lothar/Peper, Martin/Stemmler, Gerhard (2014): *Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andrea/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Seidel, Tina (Hrsg.) (2005): How to run a video study. Technical report of the IPN Video Study. Münster: Maxmann.
- Steinberg, Laurence (2008): A Social Neuroscience Perspektive on Adolescent Risk-Talking. In: *Developmental Review* 28, S. 78-106.
- Steinberg, Laurence (2011): Demystifying the Adolescent Brain. In: *Educational Leadership* 68, 7, S. 42-46.
- Teddle, Charles/Tashakkori, Abbas (2009): *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf. Eine biographische Perspektive. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 15-32.
- Trautwein, Ulrich (2013): Übergänge zwischen Schule und Hochschule – Empirische Befundlage. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 267-274.
- Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Wie eine Nation sich Ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln: Edition Medienpraxis.

- Zimmermann, Peter (1999): Emotionsregulation im Jugendalter. In: Friedlmeier, W./Holodynski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Heidelberg: Spektrum, S. 219–240.
- Zimmermann, Ulrike (2013): Emotionalität und der subjektive Sinn von Widerstand gegen Bildung. In: Käpplinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer, S. 67-77.

Jugendarbeit und Jugendhilfe

Die Hervorbringung des jugendlichen Zöglings. Akten als Arenen der Wissensproduktion und Aushandlung von Subjektpositionen

Flavia Guerrini und Nora Bischoff

1 Einleitung

„Was ich durchgemacht habe, in meinem Leben, das sitzt im Kopf drinnen und ist da im Herz drinnen. [...] Und wenn du hundert Jahre alt wirst, [...] das vergisst man nicht, das kannst du einfach nicht vergessen“ (Interview Unger, 00:28 u. 00:32)¹, resümiert der Zeitzeuge Alois Unger, der um 1950 als Jugendlicher in einem Landeserziehungsheim in Westösterreich untergebracht war, seine Erzählungen über entwürdigende, gewaltvolle und das Selbst der Kinder beschädigende Praktiken im Heim. Allein für die Bundesländer Tirol und Vorarlberg gehen vorsichtige Schätzungen von zumindest 12.000 bis 13.000 Personen aus, die im Zeitraum von 1945-1990 kürzere oder längere Teile ihrer Kindheit oder Jugend in den zumeist anstaltsförmig organisierten und lange Zeit überwiegend geschlossen geführten Kinder- und Erziehungsheimen der Region verbrachten (Ralser u.a. 2017: 23).

Es sind jedoch nicht nur die zu großen Teilen belastenden Erinnerungen und Emotionen, welche überdauern und einige der ehemals in Heimen untergebrachten Männer und Frauen ein Leben lang begleiten, oder nach Jahren des Vergessens oder Verdrängens mit teils ungeahnter Heftigkeit wieder einholen. Wie andere pädagogische Institutionen auch (Pfahl 2011), bringt die Jugendfürsorge ihre Adressat_innen als Subjekte hervor. Hier zeigen sich langfristige Folgen der Fürsorgeerziehung: Prozesse der Subjektivierung gehen mit der Vermittlung von Positionierungen im sozialen Raum und sozialer Wertigkeit einher, die im Fall des Durchlaufens von Institutionen öffentlicher Ersatzerziehung häufig eine erhebliche Einschränkung der zukünftigen Handlungsfähigkeit und der Lebensgestaltung bedeuten (Guerrini 2018).

1 Alle personenbezogenen Daten aus schriftlichen und mündlichen Quellen wurden anonymisiert und Personen- wie Ortsnamen durch Pseudonyme ersetzt.

Die folgenden Ausführungen fokussieren auf die Rolle personenbezogener Akten für Subjektivierungsprozesse im Kontext der Jugendfürsorge, insofern als diese Akten Arenen der Wissensproduktion und der Aushandlung von Subjektpositionen darstellen.² Im Zentrum steht mithin die Frage, durch welche spezifischen Prozeduren Minderjährige als „verwaahloste Jugendliche“ hervorgebracht und damit in die Position von Fürsorgezöglingen versetzt wurden. Damit will der Beitrag auch jene Perspektiven auf die Heimerziehung der Nachkriegszeit ergänzen, welche bislang meist die gewaltvollen und traumatisierenden Erfahrungen der Betroffenen in den Vordergrund der Darstellung rückten, und auf die systematische diskursive Hervorbringung marginalisierter Subjektpositionen im System der Fürsorgeerziehung hinweisen. Nicht zuletzt möchten wir damit aber auch die Aufmerksamkeit für mögliche Wirkmechanismen bürokratisch organisierter Verfahrensweisen im Kontext der heutigen Jugendamtsarbeit schärfen.

Der Beitrag basiert insbesondere auf Ergebnissen aus dem Forschungszusammenhang „Regime der Fürsorge. Geschichte der Heimerziehung und Jugendfürsorge in Tirol und Vorarlberg (1945-1990)“, in dessen Rahmen zwischen 2011 und 2015 an der Universität Innsbruck unter Beteiligung der Autorinnen drei regionalgeschichtliche Studien zur Heimerziehung durchgeführt wurden (Ralsler/Bechter/Guerrini 2014, Ralsler u.a. 2017). Im Rahmen dieser Projekte führten wir Interviews mit nahezu 50 Zeitzeug_innen und erhielten Einsicht in die Überlieferung der Landes- und Bezirksjugendämter sowie der Landeserziehungsheime, einschließlich der archivierten personenbezogenen Aktenbestände. Als zentrale Quellen erwiesen sich dabei die Mündelakten der Bezirksjugendämter, welche über die befürsorgten Kinder und Jugendlichen angelegt wurden und als Dokumentensammlung verschiedene Schnittstellen zu anderen maßgeblich beteiligten Institutionen wie Schule, Heilpädagogik, Psychiatrie, Psychologie, Polizei oder Gerichten und deren Akteur_innen beinhalten. Die Jugendämter und die von ihnen erstellten Mündelakten bilden somit einen wichtigen Knotenpunkt in dem Geflecht, das wir als Fürsorgeerziehungsregime bezeichnen möchten, um die „Bedeutung des strategischen Zusammenwirkens von Regeln, Apparaten, Praktiken und Diskursen [hervorzuheben, die das] Geflecht von Machtstrukturen [in diesem Feld] kennzeichnen.“ Damit erscheinen Machtstrukturen nicht als linear oder als von einer Stelle aus regiert, sondern „als eine Konfiguration von Kräfteverhältnissen [...], die letztlich in ihrer Gesamtwirkung – durch die ‚Orchestrierung‘ der Machtverhältnisse – maßgeblich daran beteiligt waren, die Erziehungsanstalten als totale Institutionen zu institutionalisieren, als solche sie

2 Für das Feld der Jugendfürsorge kann hinsichtlich der Hervorbringung von Subjekten von einem Zusammenwirken von feldspezifischen Wissensbeständen und (institutionalisierten) sozialen Praktiken ausgegangen werden (vgl. Guerrini 2020).

sich zumindest in den ersten Nachkriegsjahrzehnten alle darstellten.“ (Ralser/Bechter/Guerrini 2014: 19) Die Mündelakten bilden darin die bedeutendste Arena zur (diskursiven) Aushandlung des Deutungsmusters der „Verwahrlosung“. Als solche stehen sie im Zentrum dieses Beitrages, der der Frage nachgeht, wie Beschaffenheit und Funktionslogiken von Mündelakten zur Hervorbringung von Minderjährigen als „verwahrloste Jugendliche“ und somit in weiterer Folge als sogenannte „Fürsorgeerziehungszöglinge“ beigetragen haben.

Hierfür werden wir zunächst einen Vorschlag für die subjektivierungstheoretische Rahmung von Forschungen zur historischen Jugendfürsorge entfalten. Anschließend werden wir die Beschaffenheit und Funktionslogiken von Akten als Arenen der Aushandlung anhand exemplarischer Ausschnitte aus den Akten beschreiben. In einem knappen Fazit folgen auf eine Einordnung der angestellten Überlegungen Schlussfolgerungen für weiterführende Arbeiten im Feld der Jugend(hilfe)forschung.

2 Subjektivierung als Perspektive in Forschungen zur historischen Jugendfürsorge

Mit der nun folgenden Skizzierung einer subjektivierungstheoretischen Perspektive schließen wir an sozial- und kulturwissenschaftliche Fragestellungen nach dem Subjekt an, die sich für die spezifischen kulturellen Sozialformen interessieren, welche die Individuen in bestimmten sozialen und historischen Kontexten annehmen, um zu einem kompetenten, vorbildlichen und vollwertigen Wesen zu werden: zu jenem Menschen, den die gesellschaftliche Ordnung als intelligible Subjektform voraussetzt. An Prozessen der Subjektivierung sind unterschiedliche Wissensordnungen, Handlungsroutrinen, Sozialpraktiken, Diskurse, aber auch psychisch-affektive Orientierungsmuster und Wunschstrukturen beteiligt. Zentrale Fragen eines solchen Zuganges zielen nicht darauf, wer oder was das Subjekt ist, sondern wie es geworden ist: also auf Prozeduren und Techniken der Subjektivierung (Ralser/Leitner/Guerrini 2018). Hinsichtlich des Forschungsfeldes der historischen Jugendfürsorge gehen wir also davon aus, dass Prozesse der Subjektivierung durch feldspezifische Diskurse über Verwahrlosung und mangelnde Erziehung, institutionelle Arrangements und etablierte soziale Praktiken vorstrukturiert – nicht jedoch vollends bedingt – sind. Wir beziehen uns im Folgenden auf strukturalistische und poststrukturalistische Theorieentwürfe insbesondere von Louis Althusser, Michel Foucault und Judith Butler und möchten in aller Kürze einige Aspekte aufgreifen und skizzieren, die für den Entwurf der Erfor-

schung der Geschichte der Jugendfürsorge und der Heimerziehung im Sinne einer Analyse von Prozessen der Subjektivierung und Subjektbildung zentral sind.

Ähnlich wie Althusser konzipiert Foucault das Subjekt als gleichzeitig unterworfen und selbstbestimmt bzw. handlungsmächtig: „Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist.“ (Foucault 1982: 275) Bezogen auf die Subjektbildung geht Foucault von drei relevanten Prozessen der Formierung aus: Konkrete Subjekte entstehen bzw. bilden sich stets in historisch spezifischen Ordnungen der Macht, des Wissens und der Selbstführung (Saar 2013: 22). Dabei vertritt er ein produktives Verständnis von Macht, deren Haupteffekt darin liegt, Wirklichkeit(en) zu erzeugen, wobei das Hauptinteresse von Foucaults Machtanalysen der Hervorbringung von Subjekten gilt (Foucault 1996 [1982]). Dies gilt ebenfalls für das Konzept der Disziplinarmacht: auch sie wirkt nicht (lediglich) repressiv, sondern ist als Technologie zu verstehen, die „ihr menschliches Material einer bestimmten ‚physischen‘ Behandlung [unterzieht]“ (Raffnsøe/Gudmand-Høyer/Thaning 2011: 211), um bestimmte Subjekte hervorzubringen. Dies wird am Beispiel der Jugendfürsorge besonders deutlich.

Welche Gestalt Subjekte zu spezifischen historischen Zeitpunkten in den konkreten gesellschaftlich-kulturellen Kontexten annehmen können, bestimmen die jeweils dominanten Wissensordnungen. Es sind Diskurse – z.B. in Akten –, die Subjektpositionen definieren und hervorbringen und damit Räume möglicher (und unmöglicher) Selbst-Positionierungen erzeugen. Die subjektivierende bzw. subjektbildende Wirkung von Diskursen zeigt sich auch in der Formation ihrer Gegenstände (Pfahl 2011: 51f.), also in der Hervorbringung etwa von Klassifikationen (etwa das zentrale Konzept der Verwahrlosung), von gesetzlichen Regelungen, die bestimmte Verfahrensweisen mit derart klassifizierten Individuen vorsehen, und von darauf spezialisierten Ausbildungsgängen und Berufsgruppen (etwa Fürsorger_innen, Erzieher_innen und später Sozialarbeiter_innen) sowie Einrichtungen (etwa Jugendämter, Fürsorgeerziehungsheime, Erziehungsberatungsstellen, etc.).

Mit Judith Butler kann davon ausgegangen werden, dass der Diskurs gleichzeitig „privilegiertes Ort“ (Villa 2003: 18) wie auch Modus der Konstruktion sozialer Wirklichkeit ist. Zur Verdeutlichung des Vorgangs der diskursiven Hervorbringung der Gegenstände schließt Butler an John L. Austins Konzept der performativen Sprechakte an (Austin 1989). Damit werden jene Äußerungen bezeichnet, in denen das Gesagte gleichzeitig vollzogen wird – bekannte Beispiele sind Trauungen oder Taufen. Bezogen auf

die Jugendfürsorge können Gerichtsbeschlüsse – etwa der Beschluss der Fürsorgeerziehung und die damit einhergehende Einweisung in ein Erziehungsheim – als performative Sprechakte gefasst werden. Butler betont, dass performative Sprechakte nicht etwa funktionieren, weil sie den Willen der Sprecher_in ausdrücken, sondern weil sie erfolgreich an gesellschaftliche Normen und Konventionen anknüpfen. Es handelt sich also um eine wiederholende, zitierende – im Fall etwa von Einweisungsbeschlüssen auch durch gesetzliche Vorgaben reglementierte – Praxis (Butler 1998: 77f.).

3 Subjektivierung im Fürsorgeerziehungssystem

Wir gehen davon aus, dass unterschiedliche Formen von Kontakt mit dem Fürsorgeerziehungssystem Einfluss auf Prozesse der Subjektivierung und Subjektbildung hatten. Am deutlichsten wird dies im Falle der Einweisung von Kindern oder Jugendlichen in ein Erziehungsheim. Erziehungsheime sind herausragende Beispiele jener Disziplinarinstitutionen, die ihre In-sass_innen in Beschlag nehmen, sie disziplinieren, Ordnungen und Normen unterwerfen und produktiv machen. Jedoch auch andere, gelindere Formen der Intervention in Familien und die Biographien ihrer Mitglieder entfalten eine Wirkung auf die Subjekte: etwa, wenn ledige Frauen durch die rechtliche Regelung der (Amts-)Vormundschaft für unehelich geborene Kinder (JWG 1954 §16-20) und die daran anschließenden sozialen Praktiken als potentiell ungeeignete Mütter konstruiert und wiederholt als solche adressiert werden (Bechter/Guerrini/Ralser 2013).

Daher schlagen wir vor, das System der Jugendfürsorge in Anschluss an Foucault als Dispositiv zu denken, also als „heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst.“ (Foucault 1978: 119f.) Es stellt eine „Formation [dar], deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin [besteht], auf einen *Notstand* (urgence) zu reagieren“ und das eine „vorwiegend strategische Funktion“ (ebd.: 120) erfüllt. Der Auf- und Ausbau der Jugendfürsorge im Verlauf des 20. Jahrhunderts kann als Unternehmung des Staates verstanden werden, eine den bürgerlichen Moralvorstellungen und kapitalistischen Nützlichkeitsprinzipien entsprechende Ordnung der Erziehung und generationalen Beziehungen (wieder) herzustellen (Ralser/Bechter/Guerrini 2014: 15).

Diese Perspektive soll die machtvolle Bedeutung von Institutionen betonen und deren Wirkung auf die Subjekte analysierbar machen. In Bezug auf das als Dispositiv verstandene System der Jugendfürsorge kann eine Verknüpfung macht- und wissenssoziologischer Perspektiven produktiv sein, der zufolge von einem dialektischen Zusammenhang zwischen „institutionenspezifischem Wissen und den Praktiken, die dieses Wissen hervorbringen, rezipieren und transformieren“, (Pfahl 2011: 43) ausgegangen wird. Im System der Jugendfürsorge sind es die Jugendämter und die Erziehungsheime, an deren Beispiel das Zusammenwirken von feldspezifischen Wissensbeständen (und deren Prozessierung im Rahmen der konkreten Fallarbeit) und institutionalisierten sozialen Praktiken, hinsichtlich ihrer Funktion in der Hervorbringung von Subjekten, deutlich wird.

Jugendämter als eine zentrale Einrichtung im Fürsorgeerziehungsregime stellen jenen Ort dar, an dem Diskurse über Verwahrlosung und Erziehung die Grundlage des professionellen Handelns bilden. Analysen von historischen Fallakten ermöglichen eine Rekonstruktion der relevanten Wissensbestände, Konzepte und Deutungsmuster im Feld, mittels welcher Verwahrlosungserscheinungen festgestellt und Erziehungsbedarf bescheinigt wurden (Bechter/Guerrini/Ralser 2013, Bischoff/Guerrini/Jost 2014, Guerrini 2016). Durch Kategorisierungs- und Klassifizierungsvorgänge in den Jugendämtern wurden Kinder und Jugendliche bestimmten anderen Einrichtungen – wie etwa einem Erziehungsheim, einer Pflegefamilie oder der psychiatrischen Kinderbeobachtungsstation – übergeben, die mit ihnen gemäß der ihnen zugewiesenen Aufgabe verfahren. Es sind die Jugendämter, die wesentlich an der diskursiven Hervorbringung von verwahrlosten oder erziehungsbedürftigen Kindern oder Jugendlichen beteiligt sind und sie damit in bestimmte Positionen – etwa jene eines Fürsorgeerziehungszöglings – versetzen.

Der nun folgende Abschnitt befasst sich detailliert mit der Bedeutung von Akten und der aktenförmigen Verwaltung im Feld der Jugendfürsorge hinsichtlich der Hervorbringung von Jugendlichen als „verwahrloste Jugendliche“ und ihrer Versetzung in die Position von Fürsorgeerziehungszöglingen.

4 Akten als Arenen der Aushandlung: Wissensproduktion im administrativen Verfahren

Im Zuge ihrer Herstellung und Verwendung fungieren Akten zunächst als Medien der Kommunikation in arbeitsteiligen Verwaltungsabläufen (Müller/Müller 1987: 23) und führen in der Regel auf Rechtsgeschäfte hin oder führen Rechtsgeschäfte aus (Brandt 2003, 104). Zugleich sind sie jedoch als

Orte narrativer Sinnstiftung und Arenen der Aushandlung von Deutungsmustern zu betrachten. Denn sie beinhalten eine Vielzahl von Dokumenten unterschiedlicher Provenienz, die dem einzelnen Dossier einen Ensemblecharakter verleihen und als kommunikative Akte mit narrativen Eigenlogiken analysiert werden können. Ebenso kann das Zusammenwirken der verschiedenen Akteur_innen anhand der von ihnen eingebrachten Schriftstücke untersucht werden und Kommunikationswege identifiziert werden. Bei ihrem Einsatz in System der Jugendwohlfahrt produzierten Akten zugleich diskursive Ausschlüsse, welche Ausdruck wie auch Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse sind. Durch ihre Funktion in der Abwicklung von Rechtsgeschäften und als Arenen von Wissensproduktion wohnt den Akten eine performative Kraft inne: einerseits in der Art und Weise, wie bürokratisch institutionalisierte Prozeduren die diskursiven Aushandlungen gleichsam präfigurierten, andererseits durch die Wirkung, die sie auf die Biographien der befürsorgten Kinder und Jugendlichen entfalten: „[Akten] bieten für die Verwaltung und jede andere Akten führende Stelle einen Zugriff auf die soziale Realität, die sie anhand der konstruierten Kategorien selbst formuliert oder definiert haben, und schaffen damit wieder ‚Wirklichkeit‘.“ (Studer 2008: 141) Als Quellen lassen sich diese Akten somit sozialgeschichtlich, diskursgeschichtlich wie auch praxeologisch auswerten und sind in ihrer Mehrdimensionalität hinsichtlich ihrer Materialität, der mit ihnen verbundenen Praktiken und Diskurse sowie dem möglichen Zusammenspiel dieser Ebenen zu beleuchten.

Mithin muss danach gefragt werden, welche Faktoren die Ausgestaltung der Akten bestimmen, welcher Logik die Aktenführung als soziale Praxis und epistemische Technologie folgt und durch welche Verfahren eine Plausibilität der Narration hergestellt wurde. Auf welche Weise trugen diese spezifischen Verfahrensweisen und Bedingungen zur Formierung und Zuweisung der Subjektposition „verwahrloster Minderjähriger“ bei? Die Analyse nimmt zunächst die formellen wie auch die informellen Regelwerke in den Blick. Daran anschließend werden Besonderheiten der Materialität von Mündelakten beleuchtet, die über die Akten hergestellten diskursiven Praktiken erörtert, und als Verwahrlosungs-narrativ verfestigte Diskursmuster herausgestellt.

4.1 Formelle und informelle Regelwerke

Das formelle Regelwerk, das die Arbeit der Tiroler und Vorarlberger Jugendwohlfahrtsinstitutionen der Zweiten Republik rahmte, war bis 1954 eine „entnazifizierte“ Version der Verordnung über die Jugendwohlfahrt in der Ostmark von 1940 sowie ab 1954 bis 1989 das Jugendwohlfahrtsgesetz, das in Tirol 1955, in Vorarlberg 1959 in ein Landesgesetz als Ausführungsgesetz

übertragen wurde. Dieses erste österreichische JWG orientierte sich allerdings in vielen Punkten an der bestehenden Verordnung von 1940. Mit dem Argument, dass die „gesäuberte“ NS-Verordnung im Wesentlichen das deutsche Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922/24 darstelle, befürworteten die meisten Vertreter der Jugendwohlfahrtsbehörden eine Anlehnung des neuen Gesetzes an die bestehende Regelung, vor allem weil so eine starke Stellung der Jugendämter gesichert werden konnte. (Ralsler u.a. 2017, 210-217)

Die Bestimmungen zur Fürsorgeerziehung (§ 29 JWG) sahen vor, dass Fürsorgeerziehung vom Amtsvormundschaftsgericht angeordnet wird, „wenn dies zur Beseitigung geistiger, seelischer oder sittlicher Verwahrlosung eines Minderjährigen notwendig und die Entfernung aus seiner bisherigen Umgebung, insbesondere wegen des verderblichen Einflusses der Erziehungsberechtigten oder wegen unzulänglicher oder verfehlter Erziehung erforderlich“ sei. Durchzuführen war die Fürsorgeerziehung entweder durch die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen in einer Pflegefamilie oder einem Fürsorgeerziehungsheim.

Der zentrale Begriff der „Verwahrlosung“ bedurfte als unbestimmter Rechtsbegriff allerdings der Auslegung durch die jeweiligen Mitarbeiter_innen der Jugendämter. Der Ort, an dem diese Auslegungsvorgänge durchgeführt und festgeschrieben wurden, – so unsere These – sind insbesondere die Mündelakten. Dabei ist die Blickrichtung einerseits durch die Materialität der Akten vorstrukturiert, andererseits werden auch institutionelle Deutungsroutrinen sowie der Ermessensspielraum und die individuelle Aneignungsleistung der einzelnen Akteur_innen deutlich. Zudem kristallisieren sich Schlüsseldokumente und somit dominante Sprecher_innen-Positionen heraus, die den Verlauf einer Maßnahme bestimmen und die grundsätzlich vorhandene Heterogenität der einzelnen diskursiven Elemente einer Akte zu einem plausiblen und kohärenten „Verwahrlosungsnarrativ“ verdichten und vereindeutigen.

4.2 Materialität

Die Mündelakten wurden von den zuständigen Jugendämtern zumeist in ihrer Funktion als Vormund über Kinder und Jugendliche angelegt und geführt. Zum Ensemble der vielfältigen enthaltenen Schriftstücke zählen u.a. Berichte über Hausbesuche der Fürsorger_innen, Schulzeugnisse, Erhebungsbögen, psychologische Gutachten, Rechnungen, Anträge und Gerichtsbeschlüsse für erzieherische Maßnahmen oder gegebenenfalls auch polizeiliche Berichte und Vernehmungsprotokolle. Häufig erfassen sie einen langen Zeitraum im Leben der Minderjährigen, v.a. bei Kindern lediger Mütter, die in Österreich bis 1989 per Gesetz unter Amtsvormundschaft standen.

Viele dieser Vorgänge wurden durch den Einsatz von Formularen bzw. formalisierten Verfahrensweisen strukturiert, indem beispielsweise das Beobachtungsraster und die Beurteilungskategorien (einschließlich verschiedener Antwortvorschläge) vorgegeben wurden. Dadurch fand sowohl eine Ausrichtung der Aufmerksamkeiten als auch eine Stabilisierung der darauf fußenden Deutungsweisen statt. Beispielhaft hierfür können die Erhebungsberichte angeführt werden, welche zur Einleitung eines Fürsorgeerziehungsverfahrens von den Fürsorger_innen der Bezirksjugendämter angefertigt wurden.

Im Erhebungsbogen wurden Informationen einerseits zur Person der fraglichen Minderjährigen erfasst, sowie andererseits zu den Familienangehörigen insoweit diese in die Erziehungssituation involviert waren (Eltern, Geschwister, ggf. Großeltern, Stiefeltern). Die Angaben umfassten dabei Angaben zu Personenstand und Wohnort, zum Leumund der einzelnen Personen sowie eine Einschätzung der Erziehungskompetenz und des familiären Zusammenlebens, ferner Angaben zu den wirtschaftlichen Verhältnissen und zur Wohnsituation. Den Abschluss des Erhebungsberichtes bildete jeweils die Schilderung des „Lebensganges“ der Minderjährigen. Die in Verwendung stehenden Formulare wiesen von den 1940er bis in die 1970er Jahre eine hohe Kontinuität auf, die so weit ging, dass die während der NS-Zeit in Umlauf gebrachten Vordrucke in einigen Fällen noch in den 1970er Jahren verwendet wurden, ohne dass inzwischen inkriminierte Kategorien (z.B. die Angaben „arisch“, „Zugehörigkeit zu Parteiorganisation“, „Gehörte der (die) Minderjährige der HJ, dem BDM an?“, „unfruchtbar gemacht“, „Zigeuner (Halbzigeuner), Karner- oder Händlerfamilie“) auf den Bögen unkenntlich gemacht worden wären. In der Regel wurden die betreffenden Zeilen freigelassen. Bis in die 1960er Jahre finden sich allerdings wiederholt Erhebungsbögen, in denen Familien als „Karnerfamilien“ bezeichnet wurden.

Und auch die nach 1945 erstellten Formulare enthielten vielfach wortgleiche oder im Sinn ähnliche Formulierungen, welche die Kontinuität normativer Vorgaben für ein „angemessenes“ Familienleben dokumentieren. So fragte beispielsweise das Formular der NS-Zeit beim Punkt „Leumund“ von Vater und Mutter nach „Charaktereigenschaften, Bestrafungen, letzte Strafe, Trunksucht, Arbeitsscheu, sittl. Führung, früher in Zwangserziehung, Verhalten zu Frau bzw. Mann und Kindern usw.“ und verlangte unter „Sonstiges“ eine Einschätzung über „besondere Tüchtigkeit, geistige Begabung, erzieherische Fähigkeiten und Einsicht, Abnormitäten, schwere körperliche Mängel oder Krankheiten, schwachsinnig, unfruchtbar gemacht (soweit bekannt), usw.“ Ein anderes in den Aktenbeständen vorgefundenes, optisch und inhaltlich etwas erneuertes Formular fasste wiederum „Charaktereigenschaften, Vorstrafen, Trunksucht, Arbeitsscheu, berufl. und familiäre Eigenschaften, Abnormität, Erziehungsfähigkeit“ unter dem Punkt „Leumund“ zusammen.

Bis in die 1970er Jahre standen drei inhaltlich sehr ähnliche Versionen des Formulars in Tiroler Bezirksjugendämtern in Verwendung.

Die geschilderten Beispiele zeigen, dass durch das Medium der Formulare der Blick der Jugendamtsmitarbeiter_innen auf die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Familien in eine spezifische, überwiegend defizitorientierte Richtung gelenkt wurde. Der Zweck der Erhebung, so scheint es das Erhebungsformular nahezulegen, ist es nicht, eine Erziehungssituation ergebnisoffen zu evaluieren, sondern Anhaltspunkte für das Ausmaß einer Verwahrlosung ausfindig zu machen. Die im Formular enthaltenen Ausführungen, welche Punkte bei einer Erhebung möglichst zu beachten sind, implizieren damit zugleich eine spezifische Subjektposition des_der verwahrlosten Minderjährigen (wie auch eine Subjektposition der in der Erziehung versagenden Eltern). So tragen sie als materielle Gegebenheiten im Prozess der Einleitung einer Fürsorgeerziehung ihren Teil zur Auslegung des Verwahrlosungsbegriffes bei und können als integrale Bestandteile des Dispositivs der Verwahrlosung betrachtet werden.

4.3 Diskursive Praktiken

Die Mündelakten können aber auch in weiteren Hinsichten als Schauplatz der Ausdeutung des Verwahrlosungsbegriffs analysiert werden: So können einerseits spezifische einzelne Aktenbestandteile ausgemacht werden, denen in ihrem Aufbau eine narrative Struktur zu eigen ist. Andererseits bilden die Akten als Ganzes, d.h. als Sammlung von Schlüsseldokumenten, durch welche eine Folge von Ereignissen gelenkt und zugleich dokumentiert wird, einen Verlauf ab. Damit beinhalten sie eine zeitliche Struktur, die häufig zu einer Narration, die den Anschein von Kausalität und Plausibilität erweckt, geordnet wird – besonders häufig im Fall der Beantragung von jugendfürsorgischen Maßnahmen.

Das Verfahren zur Fürsorgeerziehung begann mit Erhebungen der Fürsorgerin oder des Fürsorgers, die im Hinblick auf das anschließend auszustellende Erhebungsformular durchgeführt wurden. Dieses präfigurierte den Erhebungsprozess gewissermaßen als Anamnese der Erziehungsprobleme sowie Charaktereinschätzung und eine darauf aufbauende Prognose zur weiteren Erziehbarkeit einer_eines Minderjährigen. Die in den Akten enthaltenen Vermerke, eingeholten Zeugnisse und Gutachten zeugen von einer quasi kriminalistischen Sammlung von „Beweisen“ (in Form von Indizien und Aussagen) für eine Verwahrlosung der_des Minderjährigen sowie die mangelnde Erziehungsfähigkeit der Familien. Unter dem Punkt „Lebensgang des Minderjährigen“ fand schließlich eine erste Vereindeutigung der gesammelten Informationen zu einem spezifischen Verwahrlosungsnarrativ statt. Dies

zeigt anschaulich das Beispiel der 13jährigen Gerda³, die am Beginn der 1950er Jahre in das Visier der Fürsorgebehörden geriet. Aufgrund der Anzeige eines Schulleiters, dass Gerda beim Baden mit einem Knaben seiner Schule beim „doktorles machen“ beobachtet worden sei, nahm das zuständige Jugendamt seine Tätigkeit auf. In seiner Anzeige hatte der Pädagoge den angeblichen guten Leumund der Familie seines Schülers hervorgehoben, das Mädchen hingegen als „sittlich verdorbene“ Verführerin bezeichnet, welche eine „sittliche Gefährdung“ nicht nur dieses einen Schülers, sondern der Schülerschaft insgesamt darstelle.

Die Erhebungen ergaben jedoch ein widersprüchliches Bild: So lautete die Einschätzung der Klassenlehrerin des Mädchens, dass sie Gerda als bescheidene, eher ruhige und friedliebende Schülerin erlebe, die wohl leicht zu unbedachten Taten zu verleiten, aber dabei keinesfalls die treibende Kraft sei. Ausdrücklich heißt es weiter: „Ihr sittliches Verhalten gab jedoch nie Anlass zu Beschwerden.“ Im Bericht der Fürsorgerin lautete es dann allerdings: „Die einsetzende sittliche Verwahrlosung des Mädchens trat anscheinend nicht sehr offensichtlich zu Tage. Das Mädchen wurde jedenfalls in Bezug auf seine gesamte Führung von der Schule verhältnismäßig gut beurteilt.“ Die gute Beurteilung des Mädchens durch ihre Klassenlehrerin verkehrte sich in der Argumentation des Jugendamtes also in ihr Gegenteil, indem das Motiv der Täuschung für die Vereindeutigung widersprüchlicher Informationen aus dem Erhebungsprozess aufgegriffen wurde. Dabei wird dieser Topos auf einem Kontinuum von aktiv und passiv verhandelt: In diesem Fall täuschte sich die Lehrerin in Gerda, ohne dass aktive Bemühungen zur Täuschung durch das Mädchen angenommen wurden.⁴ Dennoch gelingt es so, eine entlastende Aussage in eine belastende umzuwandeln, da durch die vermeintlich so lang unbemerkt gebliebene Verwahrlosung das besondere Gefahrenpotential, welches von dem Mädchen ausgehe, noch betont wird. Mit dem Motiv der Täuschung (des Sich-Täuschens und Getäuscht-Werdens) wird die „bedrohliche Ambivalenz“ (Gerhard 1998, 126f.) der Subjektposition der „des „verwahrlosten Minderjährigen“ hervorgehoben. Zugleich lässt sich die misstrauische Haltung des Jugendamtes als Selbsterkenntnis der aufzeichnenden Institution über seine machtvolle Position im Dispositiv der Fürsorgeerziehung interpretieren, vor der es aus der Sicht der Minderjährigen sein „wah-

3 VLA, BH Feldkirch, Abteilung Jugendfürsorge, V 19/2 M 17. Die folgenden Aktenzitate stammen aus dieser Akte. Der Name wurde durch ein Pseudonym ersetzt und personenbezogenen Details wurden anonymisiert.

4 Mit dem Begriff der „Scheinführung“ schließlich wurde nicht-deviantes Verhalten als nur äußerlich angepasst markiert, also als ein Verhalten bei dem die innere Haltung der Minderjährigen nicht mit der äußerlichen korrespondiere. Auch diese Argumentationsfigur findet sich in den Mündelakten, etwa in Erhebungsberichten oder Führungsberichten aus den Heimen und der Nachfürsorge.

res“ Ich zu verbergen gelte. Deutlich wird an dem beschriebenen Beispiel auch, dass die Subjektposition „verwahrloste_r Minderjährige_r“ sowohl geschlechtlich als auch hinsichtlich der sozialen Klasse kodiert ist: Die familiäre Herkunft des Mädchens aus der Arbeiterschicht mit einer berufstätigen Mutter wurde als sehr ungünstiges Erziehungsmilieu gewertet, die zugeschriebene „sittliche Gefährdung“ durch ihr vermeintliches sexuelles Interesse hingegen ist im typischen weiblichen Gefährdungsszenario zukünftiger Prostitution situiert.

Der Erhebungsbogen lieferte die Textbausteine für den Antrag des Jugendamtes auf Einleitung der Fürsorgeerziehung. Zugleich wurde das Erhebungsformular dem Vormundschaftsgericht mit eingereicht, um als Entscheidungsgrundlage für den Gerichtsbeschluss zu dienen. In der Praxis der ausgewerteten Fälle zeigt sich, dass die Vormundschaftsgerichte in der Regel den Anträgen der Jugendämter folgten, und in der Urteilsbegründung ihrerseits auf die Formulierungen aus den Anträgen zurückgriffen. Nur in den allerseltensten Fällen konnten die betroffenen Minderjährigen und ihre Familien eine vom Jugendamt abweichende Deutung ihrer Situation vor Gericht geltend machen. Auch hier wurde in der Regel vom Jugendamt diskursiv darauf hingewirkt, ihm widersprechende Aussagen als wenig(er) vertrauenswürdig als die eigenen Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Erhebung darzustellen. Diskursive Versatzstücke aus sittlich-moralischen, medialen oder psychologischen Diskursen verliehen den Stellungnahmen der Jugendämter dabei einen objektivierenden Charakter professioneller Neutralität.

4.4 Aktenförmige Verwaltung als Prozedur der Hervorbringung „verwahrloster Jugendlicher“

Der aktenförmigen Verwaltung kommt im Feld der Jugendfürsorge erhebliche Bedeutung zu, insofern die Akte einen privilegierten Ort der Aushandlung des zentralen, jedoch unbestimmten Rechtsbegriffs der Verwahrlosung darstellt. Ihre Beschaffenheit sowie ihre Rahmung durch formelle wie informelle Regelwerke führen zu einigen über die Unterschiede der einzelnen Bezirksjugendämter sowie Sachbearbeiter_innen hinweg konstanten Mechanismen und dominanten Deutungsmustern. Zu beobachten ist etwa ein defizitorientierter Blick, der sich durch im Verlauf der Akten erkennbare Vereindeutigungen zunächst noch (relativ) offener Sachverhalte, durch Dramatisierungen und rhetorische Verschiebungen sowie durch zunehmende Zuschreibung der Verantwortung für ihre eigene Situation an betroffene Jugendliche verstärkt (Bechter/Ralsler/Guerrini 2013, 141). Dazu trägt bei, dass in der Akte nur jene Begebenheiten festgehalten werden, in denen die Kinder und

Jugendlichen auffällig wurden. Durch diese Reduktion gerinnt ihre gesamte Lebenswelt „in der Sicht, die die Akten nahelegten, zu einer Serie von Notlagen, Fehlverhalten, Bedürftigkeit und Widersetzlichkeit“ (Peukert 1986, 211).

5 Einordnung und Ausblick

Forschungen zur Geschichte der Jugendfürsorge und der Heimerziehung unter der hier vorgeschlagenen Perspektive können an der Schnittstelle der historischen Bildungsforschung und der Kindheits- und Jugendforschung verortet werden.⁵ Sie sind Teil jener Forschungen, die mit Blick auf Diskurse – aber auch Institutionen und Erfahrungen – der Frage nachgehen, wie in bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen Erziehung und Bildung zu ihren jeweils historisch-spezifischen Formen gerinnen (Tenorth 2010: 145 f). Wenn die Geschichte der Kindheit und Jugend unter der Perspektive einer Geschichte der Sorge gedacht wird, eröffnet dies einen weiten Blickwinkel auf die Hervorbringung generationaler Sorgeordnungen – sowohl bezogen auf familiäre Verhältnisse, als auch auf sozial- und wohlfahrtsstaatlich organisierte (Baader/Eßer/Schröder 2014: 7 f). Unter dieser Perspektive kann die Rekonstruktion der Geschichte der Jugendfürsorge auch dazu beitragen, die staatliche Regulierung und Normierung von Geschlechter- und Generationenverhältnissen zu analysieren. In den Blick geraten also nicht nur die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen – hier aus überwiegend marginalisierten Gesellschaftsschichten – zu bestimmten historischen Zeitpunkten, sondern auch normative Vorstellungen von Kindheit, Jugend und Generationenverhältnissen und die mit dem Konzept der Kindheit im Sinne einer „Erziehungskindheit“ (Honig 1999, 85 ff) hervorgebrachte soziale Ordnung, die Formen von Herrschaft, Disziplinierung und Kontrolle beinhaltet (Winkler 2006, 88 ff).

Welche Perspektiven eröffnen nun die getroffenen Überlegungen für die (historische) Jugend(hilfe)forschung? Drei Punkte sollen an dieser Stelle kurz genannt werden:

5 Bezug genommen wird hier insbesondere auf die sich seit den 1990ern entwickelnde, v.a. soziologische Kindheitsforschung (social childhood studies) in deren Rahmen Kindheit und Jugend nicht lediglich als Lebensphase gefasst werden, sondern als von gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen geprägtes Konstrukt. Vgl. u.a. Honig 1999, Hengst/Zeiber 2005 etc.

(a) Die Frage nach der Hervorbringung von Subjekten im Kontext der historischen Jugendfürsorge – aber auch gegenwärtig: durch und in pädagogischen Institutionen – ermöglicht eine kritische Hinwendung zur eigenen Disziplin. Autoritäre und gewaltvolle Verhältnisse in Einrichtungen der Jugendfürsorge entstanden nicht (bzw. nicht nur) aufgrund eines Fehlens oder Versagens von pädagogischer Professionalität, sondern auch im Namen einer bestimmten Ausprägung von Pädagogik: auch pädagogische Kontexte können mitunter eine gewaltförmige Gestalt annehmen (Kessl 2017: 9). So gilt es auch die Frage zu stellen, welche Anteile die Erziehungswissenschaft, insbesondere ihre Gliederungen der Heimerziehung und der Heilpädagogik, an der Hervorbringung des Systems der Jugendfürsorge samt seiner in vielen Fällen zumindest ungünstigen, häufig aber schädlichen Effekte, hatte. U.a. war es die sonder- und heilpädagogische, die psychiatrische und entwicklungspsychologische Wissensproduktion, welche die Kategorisierungen und Diagnosen zur Verfügung stellte, auf deren Basis Unterscheidungen zwischen Normalität und Abweichung getroffen und das Vorliegen von Verwahrlosung und Erziehungsbedürftigkeit festgestellt wurden. Diese so geschaffenen Grundlagen und Legitimationen für „die strukturelle Gewalt aller staatlichen Erziehung und insbesondere der Fürsorgeerziehung“ (Ralser/Sieder 2014: 8) kann als epistemische Gewalt gefasst werden.

(b) Die Untersuchung der Akten ermöglicht erstens eine Rekonstruktion der im Feld zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten relevanten Wissensbestände und dominanten Deutungsmuster. Diese bilden den Rahmen für die zur Verfügung stehenden Subjektpositionen. Jüngere Untersuchungen zeigen, dass auch gegenwärtig die Aufnahme in stationäre Unterbringungsformen der Jugendhilfe mit der Vermittlung so genannter „troubled subject positions“ (Wetherell 1998, zit. n. Jansen 2010: 425) einhergeht. Gemeint sind damit „interpretations of certain conduct or ways of being [that] might provide persons with a understanding of who they are that carries negative cultural values.“ (Jansen 2010: 425, Herv. d. Verf.) Interviews mit ehemals in Erziehungsheimen untergebrachten Menschen zeigen, dass die Subjektposition eines Fürsorgeerziehungszöglings eine erhebliche Einschränkung der zukünftigen Handlungsfähigkeit mit sich brachte und dass eine Distanzierung von dieser Position oft längerfristig erschwert war (Guerrini 2018: 51).

(c) Schließlich eröffnet die vorgeschlagene Perspektive eine Möglichkeit⁶, die langfristigen Wirkungen pädagogischer Maßnahmen im Leben der von ihnen betroffenen Personen mittels sozialwissenschaftlicher Theorieansätze zu analysieren. Bei Weitem nicht alle lebensgeschichtlichen Einschränkun-

6 Dies gilt insbesondere, wenn Forschungsvorhaben im Sinne einer Subjektivierungsanalyse diskurs- und biographieanalytische Zugänge kombinieren, denn „erst mittels biographischer Erzählungen kann die Frage geklärt werden, wie die diskursiv hergestellten Subjektpositionen nicht nur diskursiv gefüllt, sondern auch gefühlt und gelebt werden“. (Tuider 2007, Abs. 26).

gen – etwa verringerte Gestaltungsmöglichkeiten von beruflichen Tätigkeiten, aber auch Beeinträchtigungen von Partnerschaften und Nahbeziehungen sowie in Bezug auf ihr Selbstverständnis und Selbstwertgefühl – sind als Folge von Traumatisierungen zu erklären. Damit kann der *Sparsamkeitsregel* nach Ulrich Oevermann Rechnung getragen werden, der zufolge erst auf psychologische Erklärungen zurückgegriffen werden soll, wenn sozial- und kulturwissenschaftliche Erklärungen an ihre Grenzen stoßen (Sieder/Smioski 2012: 506).

6 Quellen und Literatur

6.1 Gesetze

- Verordnung über Jugendwohlfahrt in der Ostmark vom 20. März 1940
Bundesgesetz vom 9. 4. 1954, womit Grundsätze über die Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge aufgestellt und unmittelbar anzuwendende Vorschriften über die Jugendwohlfahrt erlassen werden, BGBl. Nr. 99 (Jugendwohlfahrtsgesetz – JWG)
Gesetz vom 23. 5. 1955 über die öffentliche Jugendwohlfahrtspflege in Tirol, LGBl. Nr. 28 (Tiroler Jugendwohlfahrtsgesetz – TJWG)
Gesetz über Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge vom 24. 1. 1958, LGBl. Nr. 2 (Vorarlberger Jugendfürsorgegesetz – JFG)

6.2 Archivbestände und Interviews

- Unger Alois (Pseudonym), Interview geführt am 14. 10. 2013
Vorarlberger Landesarchiv (VLA), Bestand der Fürsorgeerziehungsakten der Bezirkshauptmannschaft Feldkirch

6.3 Literatur

- Austin, John L. (1989): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek.
Baader, Meike Sophia/ Eßer, Florian/ Schröder, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: Baader, Meike Sophia/ Eßer, Florian/ Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt, New York: Campus, S. 7-20.
Bechter, Anneliese/ Guerrini Flavia/ Ralsler, Michaela (2013): Das proletarische Kind und seine uneheliche Mutter als Objekte öffentlicher Erziehung. Zum Fürsorgeerziehungsregime im Tirol der 1960er und beginnenden 1970er Jahre. In: Wolf, Maria/ Dietrich-Daum, Elisabeth/ Fleischer, Eva/ Heidegger, Maria (Hrsg.):

- Child care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern. Weinheim: Juventa, S. 132–146.
- Bischoff, Nora/ Guerrini, Flavia/ Jost, Christine (2014): In Verteidigung der (Geschlechter)Ordnung. Arbeit und Ausbildung im Rahmen der Fürsorgeerziehung von Mädchen. Das Landeserziehungsheim St. Martin in Schwaz 1945–1990. In: ÖZG – Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 25 (1+2): S. 220–247.
- Brandt, Ahasver von (2003): Werkzeug des Historikers, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault Michel 1982: Subjekt und Macht. In: ders. 2005: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, Band IV: 1980-1988, Frankfurt a.M., 269-293
- Foucault, Michel (1996): Warum ich die Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. [1982]. In: Foucault, Michel/ Seitter, Walter (Hrsg.): Das Spektrum der Genealogie. Bodenheim: Philo, S. 14-28.
- Gerhard, Ute (1998): Nomadische Bewegungen und die Symbolik der Krise. Flucht und Wanderung in der Weimarer Republik, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Guerrini, Flavia (2016): Dangerous spaces – endangered youth. Considering urban space as a relevant dimension in researching the history of residential care in post-war Innsbruck. In: Antenhofer, Christina/ Bischof, Günter/ Dupont, Robert/ Leitner, Ulrich (Hrsg.): Cities as multiple landscapes. Investigating the sister cities Innsbruck and New Orleans. Frankfurt, New York: Campus, S. 495–512.
- Guerrini, Flavia (2018): Jugendfürsorge und ihre Effekte. Zur Subjektbildung in der historischen Jugendfürsorge und Heimerziehung. Diss. Innsbruck: Universität/Institut für Erziehungswissenschaft.
- Guerrini, Flavia (2020): Disziplinierung und Spuren des Widerstandes. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf Heimerziehung für Mädchen. In: Sperr, Verena/ Altenberger, Sandra/ Lux, Katharina/ Vogler, Tanja (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse bewegen. Queer/Feminismen zwischen Widerstand, Subversion und Solidarität. Bielefeld: transcript Verlag, S. 45-71.
- Hasenfeld, Yeheskel (1972): People Processing Organizations: An Exchange Approach. In: American Sociological Review 37 (3): S. 256–263.
- Hengst, Heinz/ Zeiher, Helga (Hrsg.) (2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Springer VS.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kessl, Fabian 2017: Die Erziehungswissenschaft und ihre „pädagogischen Täter“. Eine kommentierende Einordnung des Themenschwerpunktes. In: Erziehungswissenschaft 28 (1): S. 9–10.
- Müller, Hartmut/ Müller, Siegfried (1987): Akten/Aktenanalysen, In: Eyferth, Hanns (Hrsg.), Handbuch zur Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Neuwied: Luchterhand, S. 23–42.
- Peukert, Detlev (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln: Bund-Verlag.

- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Raffnsøe, Sverre/ Gudmand-Høyer, Marius/ Thaning, Morten Sørensen (2011): *Foucault. Studienhandbuch*. Stuttgart, München: UTB.
- Ralsler, Michaela/ Bechter, Anneliese/ Guerrini, Flavia (2014): *Regime der Fürsorge. Eine Vorstudie zur Geschichte der Tiroler und Vorarlberger Erziehungsheime und Fürsorgeerziehungssysteme der Zweiten Republik*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Ralsler, Michaela/ Bischoff, Nora/ Guerrini, Flavia/ Jost, Christine/ Leitner, Ulrich/ Reiterer, Martina (2017): *Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Ralsler, Michaela/ Guerrini, Flavia/ Leitner, Ulrich (2018): *Die Geschichte der öffentlichen Erstatzerziehung: Herausforderungen und Perspektiven für die Subjektivierungsforschung*. Vortrag (unveröff.)
- Ralsler, Michaela/ Sieder, Reinhard (2014): editorial. *Die Kinder des Staates/The children of the state*. In: *ÖZG - Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 25 (1+2): S. 7-17.
- Saar, Martin (2013): *Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms*. In: Gelhard, Andreas/ Alkemeyer, Thomas/ Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 17–27.
- Sieder, Reinhard/ Smioski, Andrea (2012): *Der Kindheit beraubt. Gewalt in den Erziehungsheimen der Stadt Wien*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Studer, Brigitte (2008): *Biographische Erfassungslinien: Personenakten im Verwaltungsstaat und in der Geschichtsschreibung*. In: Kaufmann, Claudia/ Leimgruber, Walter (Hrsg.): *Was Akten bewirken können. Integrations- und Ausschlussprozesse eines Verwaltungsvorgangs*, Zürich: Seismo Verlag, S. 139-149.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Historische Bildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–153.
- Tuider, Elisabeth (2007): *Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen*. In: *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2): 81 Absätze
- Villa, Paula-Irene (2003): *Judith Butler*. Frankfurt am Main: Campus.
- Winkler, Michael (2006): *Weder Hexen noch Heilige – Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und der neueren soziologischen Kindheitsforschung*. In: Andresen, Sabine/ Diehm, Isabell (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–105.

„Warum müssen immer die Kinder für etwas büßen, was sie nicht getan haben?“

Über Transgenerationalität in der Heimgeschichte und die Bedeutung der historischen Perspektive für die Familien- und Jugendforschung

Ulrich Leitner

Mitte der 1970er Jahre schreibt Eva Birkl (Pseudonym) ihre Erfahrungen nieder, die sie während ihres einjährigen Aufenthaltes im Landeserziehungsheim für schulentlassene Mädchen in St. Martin in Schwaz 1961/62 machte. Als Grundlage ihrer Erzählung diente ein Tagebuch, das sie während ihrer Heimzeit verfasste. „Warum müssen immer die Kinder für etwas büßen, was sie nicht getan haben?“, schreibt Eva Birkl und fährt fort:

„Wie sehr habe ich mir immer ein eigenes Heim gewünscht, mit einem netten Mann der mich liebt, und mit Kindern für die ich immer da sein konnte. Aber mein Leben war verbaut durch den Aufenthalt hier drinnen, jeder wird sagen ‚sie war in einem Heim für schwererziehbare Mädchen, was muß das für ein Flittchen gewesen sein‘“ (Birkl ca. 1974: 27).

Was Eva Birkl hier festhält, wurde von ehemaligen Heimkindern im Rahmen der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Tiroler Heimgeschichte (vgl. Ralser u.a. 2017; Bischoff/Guerrini in diesem Band) häufig geäußert: Sie seien aufgrund des Verhaltens ihrer Eltern in ein Heim abgeschoben worden und büßten dort für deren Sünden. Nicht selten meinten Zeitzeugen und Zeitzeuginnen in ihrem Lebensverlauf ein ihrer Familie eingeschriebenes Schicksal des Scheiterns zu erkennen, dem weder sie noch ihre eigenen Kinder – so die größte Befürchtung – werden entinnen können. Als konträres Lebensziel entwarfen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner häufig ein bürgerliches und die traditionelle geschlechtliche Arbeitsteilung spiegelndes Familienideal, wie es auch in der Erzählung der Eva Birkl zum Ausdruck kommt: ein eigenes Heim, ein netter Mann und Kinder, für die sie immer da sein werde. Dieser Wunsch, so drückt es der letzte Satz des Zitates aus, scheinere aber unerfüllbar, denn jeder werde sagen: „[S]ie war in einem Heim für schwererziehbare Mädchen“.

Eva Birkl's Schilderung verweist auf ein Deutungsmuster, das mit dem Konzept „transgenerationale Weitergabe“ gefasst werden kann. Die Literatur

zur transgenerationalen Weitergabe hat häufig traumatische Erfahrungen zum Gegenstand. Gemeint ist mit diesem Konzept, dass ein durch eine Person erlittenes Trauma auf nachfolgende Generationen übertragen wird (vgl. zur „Transmissionstheorie“ Kellermann 2011; vgl. zum Forschungsstand Glaesmer 2015). Forschungen zur transgenerationalen Weitergabe von traumatischen Erfahrungen haben in der Holocaustforschung die längste Tradition (Wiegand-Grefe/Möller 2012: 613). Die Studien, die sich mit der Weitergabe unbearbeiteter Konflikte an die nächste Generation beschäftigen, sind dabei meist psychoanalytischer Provenienz (Ley 2015: 13). Obwohl die Analysen davon ausgehen, dass Trauma-Übertragungen auf die nächste Generation nicht deterministisch vorgegeben sind (Moré 2015), scheint die transgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen für die Betroffenen häufig als „alternativlose Tatsache“, ohne auf Möglichkeiten der Veränderung rekurren zu können, wie Ute Zillig in einer Studie über Lebensverläufe komplex traumatisierter Frauen im Kontext des deutschen Gesundheits- und Jugendhilfesystems aufgezeigt hat (Zillig 2017).

Im Rahmen der psychotherapeutischen Betreuung ehemaliger Tiroler Heimkinder berichtete die Psychotherapeutin Ulrike Paul, die mit über 60 Betroffenen arbeitete, sie sei in den Gesprächen ebenfalls auf die Vorstellung einer vorherbestimmten biographischen Wiederholung gestoßen. „Es hat [für die Betroffenen] den Anschein,“ so führt die Psychologin aus, „als handle es sich um ein Naturgesetz, demzufolge sich psychische Krankheiten und soziale Unangepasstheiten innerhalb eines Familienverbandes gleichsam vererben.“ (Paul 2015: 240) Weit mehr als das Wirken eines Naturgesetzes kann hier jedoch die Verfestigung eines Bildes vorgeprägter Generationenbeziehungen beobachtet werden, das den ehemaligen Heimkindern als Deutungsrahmen von den Fürsorgeorganen und ihrer unmittelbaren Umgebung angeboten wurde. Nach dem Heimaufenthalt war dies oft die einzige Deutungsmöglichkeit, die den Betroffenen zur Bewältigung des Erlebten zur Verfügung stand (vgl. hierzu auch Bombach/Gabriel/Keller 2018: 266-267). Dieser Deutungsrahmen spielt mit der Angst der Betroffenen. Eine Zeitzeugin, die wie Eva Birkl im Erziehungsheim St. Martin untergebracht war, erzählte in dem mit ihr geführten Interview etwa, die Direktorin des Heimes habe sie mit den Worten entlassen: „Du wirst es nicht schaffen, du wirst im Dreck ersticken. Du wirst dein Leben nicht schaffen!“ Auf diese Adressierung habe die Zeitzeugin mit Zurückweisung reagiert: „Meine mentale Reaktion war: ‚Woher willst du das wissen? Das werde ich dir schon zeigen!‘“ Dennoch, so schilderte die Befragte ferner, hatte die Heimerfahrung massiven Einfluss auf ihre Biographie: „Aber ich war gebrochen von den zwei Jahren.“ (Baumgartner 2014: 00:12)

Ähnliche Erfahrungen schildert Eva Birkl in ihrer autobiographischen Erzählung (vgl. zur methodischen Einschätzung der Quelle als Ego-Dokument Leitner 2016). Ihre Aufzeichnungen sind dabei einzigartig im Quellenkorpus

zur Tiroler Heimgeschichte. Eva Birkl legte in ihrer autobiographischen Schrift Zeugnis über ihre Heimerfahrungen ab. Mit der Frau selbst konnte das Innsbrucker Forschungsteam kein Interview führen, zumal sie bereits 2011 verstorben war. Mit ihren beiden Kindern aber, die dem Forschungsteam auch die autobiographische Erzählung ihrer Mutter überließen, konnte im November 2013 ein Interview geführt werden. Die autobiographische Schrift der Betroffenen und das Interview mit ihren Kindern erlauben es, Fragestellungen an das Quellenmaterial heranzutragen, die Einblicke in die Verarbeitung von Heimerfahrungen aus einer inter- und transgenerationalen Perspektive versprechen.

Dem Phänomen der transgenerationalen Weitergabe wird im Folgenden aus kulturwissenschaftlicher Perspektive und insbesondere vor dem Hintergrund narrations-theoretischer Überlegungen begegnet (vgl. hierzu die Beiträge in Mey 2015). Biographische Wiederholung als Deutungsrahmen wird dabei als wirkmächtiges narratives Muster in der transgenerationalen Verarbeitung von Heimerfahrungen verstanden. Methodisch verfolgt der Beitrag eine Quellenkombination, indem die schriftliche autobiographische Erzählung der Mutter und das Interview mit ihren Kindern auf das Deutungsmuster der biographischen Wiederholung hin untersucht und die Quellen miteinander in Beziehung gesetzt werden. In einem ersten Kapitel (1) wird der Heimgeschichte Eva Birkl's anhand ihrer autobiographischen Erzählung nachgegangen. Dabei steht die Deutung der Lebensgeschichte der Autorin als Ent-rinnen aus dem für sie als Heimkind prognostizierten Schicksal im Mittelpunkt der Betrachtung. Sodann wird im zweiten Abschnitt (2) das Interview mit ihren Kindern auf die Vorstellung transgenerationaler Weitergabe dahingehend befragt, inwiefern die Heimgeschichte der Mutter und vor allem deren Deutung ihrer Lebensgeschichte Einfluss auf die Kinder nahm. Abschließend werden die Befunde im dritten Kapitel (3) hinsichtlich einiger Schlussfolgerungen für die Bedeutung einer historischen Perspektive in der Familien- und Jugendforschung ausgedeutet. Der Beitrag argumentiert gegen eine zu rasche biographische Schließung transgenerationaler Forschung und plädiert für den Einbezug der individuellen und kollektiven Gedächtniskultur in die Heimgeschichte- wie die Familien- und Jugendforschung.

1 Eva Birkl's Deutung ihrer Heimgeschichte

Nach Eva Birkl's Erzählung wuchs sie, ein uneheliches Kind, ohne Vater, zunächst bei ihrer Mutter, ihrem älteren Bruder und ihrer Großmutter auf. Als die Mutter mit einem neuen Partner zusammenkam, einem „Heiratsschwinder“, wie er im Schriftstück beschrieben wird, habe diese die Kinder bei der Großmutter zurückgelassen. Die Kinder lebten in einer eigenen Wohnung im

selben Haus, wo auch die Großmutter wohnte, zumal Eva Birkls Bruder bereits volljährig war. Eva Birkl war zu diesem Zeitpunkt 15 Jahre alt und absolvierte eine Bürolehre bei einer Firma, für die auch ihr Bruder arbeitete. Als ihr Bruder wenig später heiratete und aus der gemeinsamen Wohnung auszog, blieb Eva Birkl allein zurück. Die Großmutter habe sich mit der Erziehung einer 16-Jährigen überfordert gefühlt und wandte sich an das Jugendamt. Es folgten zwei Verweise durch das Jugendamt und Eva Birkl zog zu ihrer Tante. Die Großmutter habe aber auf eine Heimeinweisung gedrängt, die schließlich auch durchgeführt wurde. Eva Birkl war zu dem Zeitpunkt 18 Jahre alt und damit nach dem damaligen Volljährigkeitsalter von 21 noch minderjährig.

Ihre autobiographische Erzählung beginnt Birkl mit dem Tag ihrer Heimeinweisung mit kurzen Rückblenden über ihre vorhergehende Lebens- und Arbeitssituation. Der Hauptteil des Schriftstückes ist den Erfahrungen im Landeserziehungsheim St. Martin gewidmet, in das sie eingewiesen wurde. Mit den Worten der zeitgenössischen Fürsorgeerziehung bezeichnet Eva Birkl das Heim als „Anstalt für ‚gefallene Mädchen‘“, die kein Erholungsheim sei (Birkl ca. 1974: 6; vgl. zum Bild der „gefallenen Mädchen“ in der Fürsorgeerziehung Schmidt 2002). Eva Birkl beschreibt sich als eine Betroffene der Fürsorgeerziehung, die zu Unrecht in ein Erziehungsheim eingewiesen wurde und sich von den dort untergebrachten Mädchen wesentlich unterschied: „Ich fragte mich, wie so oft, für was das alles gut sein sollte. Was wollen die bloß von mir?“ (Birkl ca. 1974: 23) Sie ist dabei aber der Meinung, dass der Heimaufenthalt für andere Mädchen durchaus eine angemessene Erziehungsmethode sei: „Konnte man mich nicht in Ruhe lassen, wie Tausend (sic!) andere auch. Bestimmt gab es Andere genug, die einen Aufenthalt hier nötiger hatten als ich.“ (Birkl ca. 1974: 23) Zu den Erziehungspraktiken im Heim gehörte auch die Isolierstrafe im sogenannten Karzer, einem karg eingerichteten und dunklen Raum, in den die Mädchen bei Übertretungen der Heimordnung eingesperrt wurden. In ihrer Erzählung schildert Birkl ihre Befindlichkeit nach einem Aufenthalt im Karzer folgendermaßen:

„Ich war müde und seelisch wie es hier hieß, ‚total unterm Hund‘. Aber was bedeutete schon das Innere eines so gebrandmarkten Mädchen[s]? In den Augen Vieler, waren wir Ausgestoßene und somit schlechter zu behandeln als Tiere. Kein Mensch wird draußen in der Freiheit nach dem Warum fragen, nur daß ich hier war, wird zählen.“ (Birkl ca. 1974: 10)

Vor diesem Hintergrund, so schildert Birkl, fiel die Zeit nach der Entlassung vielen Betroffenen schwer. Der Weg „zurück in das Leben“ (Birkl ca. 1974: 3), wie sie schreibt, erweise sich als äußerst konfliktreich: „Ist man erst einmal in den Maschen der Fürsorge[,] gibt es so leicht kein Entrinnen.“ (Birkl ca. 1974: 20). Sie führt ferner aus:

„Nach zwei drei Jahren wird dann die Entlassung aus gestellt (sic!) und ab geht's zurück in das Leben. Wie soll sich da ein junger Mensch dann zurecht finden (sic!)? Man kann nicht da wieder anfangen[,] wo man aufgehört hat. Man ist dann echt allein, ohne Freunde bei denen man sich aussprechen kann. Nur arbeiten, ja nicht ausgehen oder Abends später nach Hause kommen, man wird überwacht und ist auch nur das Kleinste[,] dann sitzt man wieder hier. Viele können das nicht ertragen, stellen dann irgend etwas Unsinniges an und die Endstation ist das Gefängnis. Einigen jedoch gelingt der Sprung in das bürgerliche Leben zurück, sie heiraten, bauen eine Familie auf, werden aber diese Zeit niemals zu den schönsten Erinnerungen in ihrer Jugend zählen.“ (Birkel ca. 1974: 24)

Die autobiographische Abhandlung, das haben die zitierten Textpassagen gezeigt, lassen keinen Zweifel daran, dass Eva Birkel sich als eine der wenigen beschreibt, denen dieser „Sprung“ gelang. Das 78-seitige Manuskript beschließt die Autorin thematisch mit ihrem Hochzeitstag wenige Monate nach ihrer Entlassung aus dem Erziehungsheim. Es endet mit einem Ausblick auf Birkels Lebenssituation während der Niederschrift der Aufzeichnungen. Die Autorin schreibt:

„Jahre später, als unsere Kinder schon zur Schule gingen, schrieb ich die Geschichte zu Ende. [Michael], unser Sohn, wird bald zwölf Jahre. Er ist das Ebenbild seines Vaters. [Katja] unsere Kleine ist auch schon acht Jahre. Wie doch die Zeit schnell vergeht! Sie ist eine richtige kleine Eva und wickelt ihren Vater um den kleinen Finger. Wenn sie mit ihm flirtet und meist auch erreicht was sie möchte, dann denke ich an meine Kinderjahre zurück und weiß, wie sehr ich immer einen lieben verständnisvollen Vater vermißte. Die Träume meiner Kindheit von einer glücklichen Familie hatten sich erfüllt.“ (Birkel ca. 1974: 77)

Die Erzählung mündet damit in der Erfüllung von Eva Birkels eingangs zitierten Wunsch nach einem eigenen Heim, nach einem guten Ehemann und Kindern, für die sie immer da sein wolle.

2 Transgenerationale Weitergabe aus der Sicht der Kinder

Die Quellen für das Wissen der Kinder über die Jugend der Mutter waren Eva Birkels Gespräche mit ihnen und vor allem die autobiographische Schrift. Sie war auch der Grund, warum die Interviewpartnerin und der Interviewpartner Kontakt mit der Forschungsgruppe aufnahmen. Obwohl das Interview mit Michael und Katja Birkel (Pseudonyme) nicht explizit darauf angelegt war, thematisiert es mehrmals die Erfahrungen der Kinder mit der Heimgeschichte der Mutter. Die Mutter habe versucht, ihre Heimgeschichte von den Kindern fern zu halten, das Thema sei aber bereits sehr früh für die Kinder präsent gewesen, wie sich Michael Birkel erinnert:

„Ich habe einmal in der Nacht unsere Mutter fürchterlich weinen gehört, fürchterlich, also weinen, fast aufschreien und bin dann ins Schlafzimmer gegangen und dann, das ist mir noch so prägnant. ..., ja, die Mama hat halt nur schlecht geträumt [...], das war irgendwie so

der Knackpunkt, wo ich dann so hin und wieder Erzählungen dann bekommen habe von meiner Mama. Also sie hat mir nie gesagt, dass dieser Alptraum mit der Heimzeit zusammen gehängt ist, aber wir haben später dann mitbekommen, dass sie sehr viele Jahre ganz schlimme Alpträume hatte.“ (Birkl 2013: 00:36)

Der Grund für die Alpträume der Mutter sei die Angst gewesen, ihre Heimzeit könne sie einholen: „Womöglich kommt irgendwann doch jemand und sagt: ‚du kommst aus dem Heim und ich nehme dir deine Kinder‘, also mit dem hat sie über ganz viele Jahre ganz fest gehadert, und da hat sie oft gesagt, wenn sie da den Papa nicht gehabt hätte, wäre sie heruntergesprungen also das hat sie oft erzählt.“ (Birkl 2013: 00:38) Diese Angst der Mutter, so schildert Michael Birkl weiter, habe Auswirkungen auf die Erziehung der Kinder gehabt: „Was glaube ich einen sehr großen Einfluss auch auf unsere Erziehung gehabt hat, wir sind so erzogen worden, ja immer schauen, dass man nirgendwo aneckt“. (Birkl 2013: 00:39) Die Interviewten erzählen, sie seien später als Erwachsene ihrer Mutter bei der Aufarbeitung der Familiengeschichte behilflich gewesen. Katja Birkl habe etwa den Kontakt zwischen ihrer Mutter und deren Mutter, ihrer Großmutter, wiederhergestellt. „Und da waren dann viele viele Jahre null Kontakt, null Kontakt, ich habe den dann irgendwann wiederhergestellt. Wir haben zuerst recherchieren müssen, wo sich unsere Großmutter überhaupt aufhält“. (Birkl 2013: 00:43) Im Rahmen des Interviews erkannten sich die Befragten selbst nicht als unmittelbar Betroffene der Heimgeschichte ihrer Mutter. Sie waren vielmehr bemüht, die Erfahrungen der Mutter im Heim entlang der mit ihr geführten Gespräche und ihrer schriftlichen Aufzeichnungen zu rekonstruieren. Michael Birkl sagte etwa gegen Ende des Interviews fragend zu seiner Schwester: „Wir können ja nur so so die links rechts Geschichten erzählen, weil wir ja... oder weil sie über die Zeit detailliert als solches explizit nicht sehr viel mit uns gesprochen hat, oder?“ (Birkl 2013: 01:34) Katja Birkl ergänzte ihren Bruder: „Das habe ich eben gemeint damit...die schlimmen Dinge möglichst von den Kindern fernhalten“ (Birkl 2013: 01:34).

Die eingangs zitierte Psychotherapeutin Ulrike Paul schlussfolgerte aus ihrer Arbeit mit über 60 ehemaligen Heimkindern und deren Familien, dass das Eingehen von Partnerschaften und die Gründung einer eigenen Familie bei vielen Heimkindern eine zentrale Funktion habe, die trostlose Kindheit und Jugend hinter sich zu lassen. Dies habe dazu geführt, so Paul weiter, dass Frauen, die Heimerfahrungen machten, oft früh selbst Mutter wurden. Viele der betroffenen Frauen seien mit der Situation überfordert gewesen, erhielten keine Unterstützung von den Vätern der Kinder, sodass eine Fremdunterbringung der Kinder oftmals die Folge gewesen sei (Paul 2015: 243). Die fehlende Anerkennung der durch die Fürsorgeerziehung verursachten Gewalterfahrungen im öffentlichen Diskurs haben dazu geführt, dass den Betroffenen ihre Symptomatik und die damit einhergehenden Beeinträchtigungen als individuelles Versagen angelastet wurde. Die Zuschreibungen, zwischen Patholo-

gisierung und Kriminalisierung, wie die Betroffenen sie von den Institutionen der Fürsorge erfahren hatten, setzten sich fort. So der Befund der Psychotherapeutin (Paul 2015: 241).

Das Fallbeispiel Eva Birkl mag sich von den von Paul geschilderten Lebensgeschichten ehemaliger Heimkinder unterscheiden, es demonstriert aber, mit welcher Vehemenz die Betroffene das Bild einer bürgerlichen Familienstruktur und die ständig drohende Gefahr des Verlustes derselben internalisiert hatte, was auch die Sichtweise ihrer Kinder prägte. Aus ihrer Mutter, wie auch aus ihnen selbst sei „etwas Ordentliches“ geworden, betonten Michael und Katja Birkl im Interviewgespräch. Eine Begebenheit, die sie schildern, sei der Mutter sehr wichtig gewesen:

„Da ist sie einmal mit dem Autobus von der Stadt ans Dorf gefahren und am Busbahnhof ist sie wohl der Erzieherin, Heimleiterin, was weiß ich [...], also aus St. Martin über den Weg gelaufen und die war dann offenbar schon schwer beeindruckt, dass aus so einer ein ganz ein ordentlicher, vernünftiger Mensch mit Familie geworden ist. Ja, und unserer Mutter war das extrem wichtig, der zu beweisen, dass sie mit ihren Prognosen nicht Recht behalten hatten“. (Birkl 2013: 00:36)

3 Die historische Perspektive in der Familien- und Jugendforschung

Das hier vorgestellte Fallbeispiel ist in mehrfacher Hinsicht ein ungewöhnliches. Nicht zuletzt aufgrund der zur Verfügung stehenden Quellen, bestehend aus einem autobiographischen Schriftstück der Mutter und einem gemeinschaftlichen Interview mit ihren Kindern, unterscheidet sich das Wissen über Eva Birkl und ihr Schicksal vom Wissen, das über die anderen ehemaligen Tiroler Heimkinder im Innsbrucker Forschungsprojekt generiert werden konnte. Dennoch, oder gerade deshalb, erlaubt es dieses Fallbeispiel, einen näheren Blick auf das Phänomen der transgenerationalen Weitergabe als wirkmächtiges Bild bei der biographischen Verarbeitung der Heimgeschichte zu werfen und daraus einige Schlussfolgerungen für die Bedeutung einer historischen Perspektive in der Familien- und Jugendforschung abzuleiten.

Das hier vorgestellte Fallbeispiel verdeutlicht zunächst einmal, dass die häufig medial transportierten Vorstellungen von starren generationalen Zusammenhängen, etwa im Sinne einer „Generation der Heimkinder“, zu kurz greifen, um die im Rahmen der Fürsorgeerziehung erlittenen Gewalterfahrungen und die damit verbundenen individuellen und kollektiven Traumata zu verstehen. Zu erkennen ist vielmehr ein komplexes inter- und transgenerationales Beziehungssystem, das sich nicht durch simplifizierende Kausalzusammenhänge erklären lässt. Das in den Erzählungen über die an Eva Birkl vollzogene Fürsorgeerziehung entfaltete intra- und transgenerationale Bezie-

hungssystem verbindet verschiedene Akteure und Akteurinnen. Das Beziehungsgeflecht erstreckt sich, aus der Perspektive der Kinder gesprochen, über die Verbindung zwischen den Großeltern und den Eltern, zwischen den Eltern untereinander, den Eltern und ihren Kindern ebenso wie zwischen Enkelkindern und Großeltern. Darüber hinaus ist die Erzählung verbunden mit einem konkreten Ort, dem Landeserziehungsheim für schulentlassene Mädchen in St. Martin in Tirol, und spezifischen Zeitumständen der beginnenden 1960er Jahre, der Hochzeit der anstaltsförmigen Ersatzerziehung in Österreich. Das Fallbeispiel demonstriert damit, dass „Heranwachsende und Erwachsene gemeinsam an ein und demselben Geschichtsprozeß beteiligt und darüber miteinander verbunden sind“, wie dies Hans-Rüdiger Müller auf den Punkt gebracht hat (Müller 1999: 799). Das Generationenverhältnis kann daher als eine Kategorie dienen, wie Müller weiter ausführt, „mit der die Bildungsverläufe von Individuen im Zusammenhang mit dem Geschichtsverlauf einer Gesellschaft interpretiert werden, und zwar in beiderlei Richtung: Als Einfluß der Geschichte auf individuelle Biographien [...] ebenso wie als Fortführung der Geschichte durch die gesellschaftliche Organisation des Verhältnisses der erwachsenen Generationen zu ihren Nachkommen.“ (Müller 1999: 800)

Demnach müssen Studien aus dem Feld der Familien- und Jugendforschung, die transgenerationale Fragestellungen untersuchen, neben dem familiären Bezugsrahmen auch historische Sozialisationsprozesse in ihre Analysen miteinbeziehen. Die Untersuchung intra- und transgenerationaler Prozesse erfordert darüber hinaus eine multiperspektivische Herangehensweise. Eine ausschließlich auf psychoanalytische Erklärungsmodelle ausgerichtete Analyse würde den Blick verengen, wie Günter Mey zu bedenken gibt. Stattdessen sei „die Ausweitung im weiten Feld der Generationenforschung mit Blick auf Theorieentwicklung, inter- bzw. transdisziplinäre Betrachtungen und gesellschaftlichen Herausforderungen sinnvoll.“ (Mey 2015: 13) Dazu gehören auch narrationstheoretische Überlegungen, wie Mey weiter ausführt, mit denen temporale Dimensionen und Sinnkonstruktionen innerhalb von Generationenbeziehungen herausgearbeitet werden können. Nimmt man die autobiographische Schrift Eva Birkl als eine Strategie, das Erfahrene zu bewältigen, kann anhand dieses Fallbeispiels beobachtet werden, wie sich das Deutungsmuster der biographischen Wiederholung in die Verarbeitung der Heimerfahrungen der betroffenen Mutter und ihre Lebensdeutung regelrecht „einschrieb“: Ihre autobiographische Aufzeichnung schildert den Versuch, der biographischen Wiederholung durch die Orientierung an einem bürgerlichen Familienentwurf entgegenzuwirken. Dieses Motiv stellt den Spannungsbogen der in ihrer autobiographischen Erzählung entfalteten Narration dar. Die Schilderung eines „gelungenen“ Lebensentwurfes nach bürgerlichem Vorbild manifestiert sich dabei etwa an den geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen: von den erziehungsbedürftigen „gefallenen“ Mädchen, von denen

sich die Autorin strikt abzugrenzen sucht, ist ebenso die Rede wie von der Tochter als „kleine Eva“, vom „guten Mann“ und dem „Sohn als Ebenbild des Vaters“. Die Analyse narrativer Motive und die sie konstituierenden Elemente kann dazu beitragen, biographische Wiederholung als wirkmächtigen Deutungsrahmen in der Aufarbeitung von Heimerfahrungen über mehrere Generationen hinweg zu erkennen und hinsichtlich der Möglichkeit einer Veränderbarkeit transgenerationaler Dynamiken zu hinterfragen.

„Transgenerationalität lebt“, so betont Mey ferner, „in, aus und von der (gemeinsamen) Geschichte und sie ist in geteilten/übermittelten Familienerzählungen und darin verwobenen Werteorientierungen eingelagert. Auch die über ganz konkrete Dinglichkeit und (überlassene) Objekte hergestellte Transgenerationalität verweist auf Materialisierungen von (Privat-)Geschichtlichem“ (Mey 2015: 18). Die Geschichte der Eva Birkl ist ein bezeichnendes Beispiel für den hier angesprochenen materiellen Aspekt transgenerationaler Fragestellungen. Obwohl die Mutter die Kinder von ihren Erfahrungen fernhalten wollte, waren diese nicht nur in die Aufarbeitung der Heimgeschichte zu Lebzeiten der Mutter involviert, sie setzten die Aufarbeitung auch nach dem Tod der Mutter, etwa durch das Interview mit dem Innsbrucker Forschungsteam, fort. Ausschlaggebendes Moment hierfür war eine zu einem Schriftobjekt geronnene „materialisierte Familienerzählung“: das autobiographische Manuskript Eva Birkl. Ihm galt nicht nur der fürsorgliche Umgang der Kinder, sondern zunächst auch das vordergründige Interesse der Forscherinnen und Forscher. Dieses Schriftstück durften die Kinder erst nach dem Tod der Mutter lesen bzw. die Mutter habe es den Kindern „hinterlassen“, wie Katja Birkl sagte. Man habe zwar stets von der Existenz eines autobiographischen Schriftstückes gewusst, habe es sogar gesehen, aber nie in die Hände bekommen. „Ich habe einmal gefragt, ob sie mir das geben möchte,“ schilderte Katja Birkl, „dass ich es einmal lesen kann oder so, und das war ein absolutes No-Go. Dann hat sie immer gesagt: Das könnt ihr einmal haben, wenn ich nicht mehr bin, aber davor, nein, hat sie aber auch nicht begründet warum. Ich weiß noch, dass ich sie gefragt habe, ja wieso, wir reden ja auch darüber und dann hat sie gesagt, nein, das war ihr Ding und so wollte sie es einfach haben“ (Birkl 2013: 01:13). Katja und Michael Birkl bekräftigten im Nachgespräch, dass das Manuskript der Mutter im Rahmen der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Tiroler Heimgeschichte zwar verwendet, nicht aber als Ganzes veröffentlicht werden dürfe. Das wollen die Befragten selbst machen, so erklärten sie, „irgendwann einmal“.

4 Quellen und Literatur

- Baumgartner, Viktoria (Pseudonym), Interview geführt am 14.1.2014. Archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Birkel, Eva (Pseudonym) (ca. 1974): Das verlorene Jahr. 78-seitiges, unveröffentlichtes maschinenschriftliches Manuskript. Archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Birkel, Katja und Michael (Pseudonyme) (2013): Interview geführt am 19.11.2013. Archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Bombach, Clara, Gabriel, Thomas und Keller, Samuel (2018): „Legitimieren“ und „integrieren“. Die Auswirkungen von Heimerfahrungen auf den weiteren Lebenslauf. In: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hrsg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940-1990. Zürich: Chronos, S. 253-272.
- Glaesmer, Heide (2015): Transgenerationale Übertragung traumatischer Erfahrungen. Wissensstand und theoretischer Rahmen und deren Bedeutung für die Erforschung transgenerationaler Folgen politischer Inhaftierung und Verfolgung. In: Drescher, Anne; Rüchel, Uta; Schöne, Jens (Hrsg.): Bis ins vierte Glied. Transgenerationale Traumaweitergabe. Publikation zur Fachtagung der Landesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen in Mecklenburg-Vorpommern und Berlin, Schwerin, 16. Oktober 2014). Schwerin, S. 15-35.
- Kellermann, Natan P. F. (2011): ‚Geerbtes Trauma‘. Die Konzeptualisierung der transgenerationalen Weitergabe von Traumata. In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte, 39, S. 137-160.
- Ralsler, Michaela u.a. (2017): Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Leitner, Ulrich (2016): Ego-Dokumente als Quellen historischer Bildungsforschung. Zur Rekonstruktion von Bildungsbiographien ehemaliger weiblicher Heimkinder. In: BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen (Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung), 2, S. 252-265.
- Paul, Ulrike (2015): Heimerziehung ohne Ende. Traumafolgestörungen unter besonderer Berücksichtigung transgenerationaler Aspekte. In: Schreiber Horst: Restitution von Würde. Kindheit und Gewalt in Heimen der Stadt Innsbruck. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 239-247.
- Mey, Günter (2015): Zur Einführung. In: Mey, Günter (Hrsg.): Von Generation zu Generation. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen zu Transgenerationalität (überarbeitete und erweiterte Buchausgabe von Heft 2/2013: „Inter-/Generationalität“ des Journals für Psychologie). Gießen: Psychosozialverlag, S. 9-21.
- Moré, Angel (2015): Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen. In: Mey, Günter (Hrsg.): Von Generation zu Generation. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen zu Transgenerationalität. Gießen: Psychosozialverlag, S. 63-90.
- Müller, Hans-Rüdiger (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, S. 787-805.

- Schmidt, Heike (2002): Gefährliche und gefährdete Mädchen. Weibliche Devianz und die Anfänge der Zwangs- und Fürsorgeerziehung, Opladen: Leske und Budrich.
- Wiegand-Grefe, Silke und Möller, Birgit (2012): Die transgenerationale Weitergabe von Kriegserfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg über drei Generationen – eine Betrachtung aus psychoanalytischer Perspektive. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61, 8, S. 610-622.
- Zillig, Ute (2017): Die transgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen als alternativlose Tatsache? Das Mutmachen für die Gegenwart als elementarer Bestandteil traumasensibler Elternarbeit, Trauma & Gewalt, 11, 3, S. 234-244.

Soziale Netzwerke von Jugendlichen in der Heimerziehung. Forschungsdiskurse und -desiderate

Manuel Theile

1 Soziale Netzwerke: Begriffliche Einführung

Soziale Netzwerke im Sinne von Sozialen Beziehungen betreffen erst einmal jeden Menschen. Der Aufbau eines Sozialen Netzwerkes ist u.a. eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Besonders in den letzten Jahren kommen Sozialen Netzwerken in verschiedenen Disziplinen immer mehr Bedeutung zu. Auch in der Sozialen Arbeit beschäftigt man sich zunehmend mit diesen u.a. im Sinne einer Netzwerkarbeit und Netzwerkaktivierung. Die Arbeitsfelder sind hierbei vielfältig: z.B. Beratung, Kinderschutz, Suchthilfe, Sozialpsychiatrie, Strafvollzug (vgl. Fischer/Kosellek 2013; Schönig/Motzke 2016). Netzwerkpersonen können zentrale Ressourcen für Menschen sein. John Barnes, der als einer der Ersten den Begriff *Netzwerk* in diesem Zusammenhang verwendet hat, definiert Soziale Netzwerke wie folgt:

„Each person is, as it were, in touch with a number of people, some of whom are directly in touch with each other and some of whom are not. ... I find it convenient to talk of a social field of this kind as a network. The image I have is of a set of points some of which are joined by lines. The points of the image are people, or sometimes groups, and the lines indicate which people interact with each other.“ (Barnes 1954: 43, zit. n. Straus 2002: 38)

Im deutschsprachigen Raum definieren Heiner Keupp und Bernd Röhrle im 1987 gleichnamig erschienenen Buch *Soziale Netzwerke* als:

„die Tatsache, daß Menschen mit anderen sozial verknüpft sind [...]. Menschen werden als Knoten dargestellt, von denen Verbindungsbänder zu anderen Menschen laufen, die wiederum als Knoten symbolisiert werden.“ (Keupp 1987: 11f.)

„Soziale Netzwerke bezeichnen die spezifischen Webmuster alltäglicher sozialer Beziehungen.“ (Keupp/Röhrle 1987: 7)

Die Autoren vergleichen dies mit „schlampig“ geknoteten Fischernetzen, die in unterschiedlicher Ausprägung entweder direkt oder indirekt miteinander verbunden und verwoben sind. Soziale Netzwerke meinen – schaut man sich weitere Definitionen an (vgl. Theile 2020) – insgesamt unterschiedliche dynamische Beziehungsgeflechte von Menschen untereinander in ihrem sozia-

len Feld. Die sozialen Beziehungen können sich in ihrer Struktur, Qualität, Norm und Funktion, wie Größe, Nähe, Distanz, Intensität, Zentralität, Erreichbarkeit, Dichte, Dauer, Gegenseitigkeit etc. unterscheiden. Menschen sind in einem Sozialen Netzwerk miteinander verknüpft und (re-)agieren in ihrem Netz vor dem Hintergrund ihrer sozialen Beziehungen und deren Wechselwirkungen. Dies kann in unterschiedlichen Situationen, Kontexten und Lebensphasen verschieden sein. Handlungsverläufe können durch solch einen netzwerkanalytischen Blick nachvollziehbarer werden – eben auch relevant für die Soziale Arbeit. Das Konzept der Lebensweltorientierung und der systemische Ansatz unterstreichen des Weiteren eine Auseinandersetzung mit sozialen Beziehungen in ihrer Gesamtheit.

Toni Antonucci und Robert Kahn griffen zur Beschreibung von Sozialen Netzwerken im Lebenslauf das Bild eines *convoy* auf, der sich mit Geburt in Bewegung setzt (Antonucci 1990, 2001). Das Netzwerk ist zu Beginn eines Lebens noch relativ klein und konzentriert sich meist auf den familiären Kontext. Manche Beziehungen halten ein Leben lang, manche verändern sich, werden lockerer oder enger, andere brechen ab und einige Menschen kommen im Laufe eines Lebens hinzu. Manche Beziehungen sind mal gut und mal weniger gut, manche beruhen auf Gegenseitigkeit und/oder Abhängigkeit, manche sind förderlicher und andere weniger förderlich, einige sind intensiver als andere, manche sind abhängig vom Alter und/oder der Lebensphase, manche konzentrieren sich nur auf gewisse Kontexte und Situationen, andere ergeben sich durch Institutionen und Organisationen, manche ergeben sich aus freiwilligen Kontexten, manche haben wiederum einen Zwangskarakter, usw. Während z.B. in der frühen Kindheit oftmals ein Fokus auf familiären Beziehungen liegt, erweitert sich dieser im Laufe eines Lebens etwa durch Nachbarschaft, Freundeskreis, Schule, Partnerschaft, eigene Familiengründung, ArbeitskollegInnen, etc. So können z.B. im Alter Pflegekräfte als NetzwerkpartnerInnen eine zentrale Rolle einnehmen, welche vorher ggf. keine oder keine große Rolle eingenommen haben. Umgekehrt können Personen aus dem Sozialen Netzwerk wegfallen, etwa durch Kontaktabbrüche zu ehemaligen ArbeitskollegInnen beim Eintritt in das Rentenalter oder wenn Personen versterben (vgl. Nestmann/Wehner 2008: 19). Mit dem *convoy model of social relations* wird eine (idealtypische) Entwicklung eines Netzwerkes im Leben dargestellt (Antonucci 1990, 2001).

„I have suggested the convoy model [...] as a framework within which to study social relationships because it utilizes a life span perspective as the fundamental basis upon which to conceptualize the longitudinal nature of social relations. The convoy can be thought of as a structural concept shaped by personal (age, gender, personality) and situational (role expectations, resources, demands) factors that influence the support relations experienced by the individual. People form the convoy and the convoy, under ideal conditions, provides a protective, secure base or cushion that allows the individual to learn about and experience the world.“ (Antonucci 2001: 430)

Netzwerkbeiträge und die Integration in Soziale Netzwerke können im Laufe eines Lebens und von Person zu Person sehr unterschiedlich sein. Mewes weist hier in einer Studie auf eine soziale Ungleichheit hin: „[D]ie informelle Ebene persönlicher Beziehungen [ist] keineswegs frei von den Grenzziehungen sozialer Klassen und Schichten.“ (Mewes 2010: 205) Es zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und der Strukturierung von Sozialen Netzwerken. So weisen Angehörige unterer sozialer Schichten eine kleinere Anzahl von NetzwerkpartnerInnen auf (vgl. Mewes 2010). Pantucek hält beispielsweise fest, dass in der Sozialarbeitspraxis große Netzwerke nur selten anzutreffen sind. Wesentlich häufiger seien Größen von 6 bis 20 Netzwerkpersonen (Pantucek 2012: 203).

Nestmann und Wehner halten verschiedene Netzwerkbeiträge im Laufe eines Lebens fest: Versorgtwerden und Versorgen, Erziehung und Sozialisation, Informationen und Rückmeldung zu uns und unserer Welt, Geselligkeit und soziale Integration, enge Bindung und Liebe, gegenseitige Hilfe und soziale Unterstützung, soziale Regulation und soziale Kontrolle (vgl. Nestmann/Wehner 2008: 19). Soziale Netzwerke können zusammenfassend eine zentrale Ressource darstellen. Allerdings soll auch erwähnt werden, dass manche Soziale Netzwerke oder manche Handlungen von Netzwerkmitgliedern auch eine Belastung darstellen, nicht förderlich bzw. nicht immer (durchweg) positiv sein können. Mögliche belastende Aspekte Sozialer Netzwerke lassen sich zum einen auf struktureller Ebene, wie Größe, Dichte, Zwangskontext vs. Freiwilligkeit, und zum anderen auf der Ebene von Interaktionen, wie im Fall von Konflikten, Grenzüberschreitungen usw. ausmachen (vgl. Laireiter/Lettner 1993).

2 Soziale Netzwerke: Ein Blick in Forschungen

Zahlreiche Forschungen belegen mögliche positive Wirkungen einer guten Eingebundenheit in ein Soziales Netzwerk entlang des Lebenslaufes. Die Herangehensweisen zur Untersuchung von Sozialen Netzwerken und Perspektiven sind hierbei auch aufgrund der verschiedenen Disziplinen und Entwicklungen vielfältig. So hält Hollstein bereits 2006 fest:

„Soziale Netzwerke sind Thema in der Stadt- und Gemeindeforschung, der Migrations- und Familienforschung, der Organisationssoziologie und der Wissenschafts- und Technikforschung, der Politischen Soziologie, der Freizeit-, Milieu- und Lebensstilforschung oder der neueren Diskussion um das Sozialkapital.“ (Hollstein 2006: 11)

Kupfer und Nestmann betonen mit Blick auf 50 Jahre soziale Netzwerk- und Unterstützungsforschung, dass es „keinerlei Zweifel daran [gibt], dass soziale Unterstützung durch ein Netzwerk persönlicher Bindungen und Beziehungen

einen erheblichen Anteil daran hat, dass wir gesund sind und bleiben, ob wir Belastungen und Krisen meistern und bewältigen, ob es uns gut geht, wir uns wohlfühlen und zufrieden sind“ (Kupfer/Nestmann 2016, S. 95 f.). Auch weitere Studien, nicht explizite Netzwerkforschungen, heben positive Wirkungen einer Eingebundenheit in ein Soziales Netzwerk mit Blick auf Kinder und Jugendliche hervor, so zum Beispiel Ergebnisse der „Pionierstudie der Resilienzforschung“, die *Kauai-Längsschnittstudie* von Werner und Smith (Werner 2008, 2011). Auf der Suche nach schützenden Faktoren konnten in der Längsschnittstudie bei resilienten Kindern (n = 698), die sich trotz schwieriger Bedingungen im Kindesalter positiv entwickelt hatten, drei Bereiche ausgemacht werden: Schützende Faktoren im Kind, in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld. Eltern, Großeltern, Geschwister und Tanten konnten bei resilienten Kindern als zentrale Ressource angesehen werden.

„In Familien mit einer psychisch kranken oder psychotischen Mutter können Großeltern (vor allem die Großmutter), ältere Geschwister und auch Tanten eine wichtige Rolle als stabile Pflegeperson und Identifikationsmodelle spielen.“ (Werner 2008: 24)

In Krisensituationen und zur emotionalen Unterstützung suchten resiliente Jugendliche weitere Personen im Umfeld bzw. im „Gemeinwesen“ auf, wie Gleichaltrige, Nachbarn oder ältere Menschen (Werner 2011: 37). Als positive Rollenmodelle wurden des Öfteren „Lieblingslehrer, aber auch fürsorgliche Nachbarn, ältere Mentoren, die Eltern von Freunden, Leiter von Jugendgruppen, Pastoren und Mitglieder der kirchlichen Gruppen“ genannt (Werner 2011: 38). Die Folgestudien im Erwachsenenalter – im Alter von 32 und 40 Jahren – betonten ebenso die Wichtigkeit der Eingebundenheit in Soziale Netzwerke. Auch weitere Studien belegen positive Effekte einer Eingebundenheit in ein Soziales Netzwerk, etwa Ergebnisse aus der Gesundheitsforschung. So fassen Nestmann et al. mit Blick auf Studien zusammen:

„Die bessere Bewältigung verschiedenster Krankheiten und deren Folgen wurde untersucht und bestätigt: Depressionen, psychosomatische Störungen, Ängste, aber auch Unfallfolgen, Kreislauferkrankungen, Krebs, verschiedene chronische Krankheiten, Arthritis, Aids, Multiple Sklerose, Alzheimer und viele andere mehr.“ (Nestmann et al. 2008: 14f.)

3 Soziale Netzwerke und Heimerziehung

Gerade bei einem Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen und oftmals damit einhergehenden Beziehungsabbrüchen, Belastungen und Diskontinuitäten im Lebenslauf sehen sich Jugendliche in der Heimerziehung im Zuge ihres Aufbaus und Erhalts ihrer Sozialen Netzwerke besonderen Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert. Oftmals sind ihre Biographien durch Diskontinuitäten, Wohnortwechsel, Schulwechsel, ggf. auch

durch negative Beziehungserfahrungen gekennzeichnet. Mit Einzug – und auch mit Auszug – in bzw. aus der Heimerziehung findet eine deutliche Veränderung der Sozialen Netzwerke von Kindern und deren Familien statt. Bislang stehen Soziale Netzwerke im Gesamten von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen und in der Fremdunterbringung im Besonderen in Forschungsprojekten eher weniger im Fokus. In einigen Forschungen werden ganz spezifische Beziehungsgeflechte von Kindern und Jugendlichen, die in einer Form der Fremdunterbringung aufwachsen, in den Blick genommen. So unterstreichen Forschungen zur Familienarbeit (Moos/Schmutz 2006) oder auch Studien zu Geschwisterbeziehungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Petri/Radix/Wolf 2012; Sting 2014) die Wichtigkeit dieser Beziehungen. So hält Sting in einem österreichischen Forschungsprojekt zu *Geschwisterbeziehungen bei außerhalb der Herkunftsfamilie lebenden Kindern und Jugendlichen* fest:

„Die Ergebnisse unserer Studie machen deutlich, dass die Arbeit mit Geschwistergruppen in Jugendhilfeeinrichtungen eine Verschiebung der Perspektive erfordert, die nicht mehr nur das einzelne Kind und dessen Entwicklung, sondern ebenso Dynamik und Interaktionen der Geschwistergruppen in den Blick nimmt. Von der Ankunft neuer Geschwister über Kontakte zur Herkunftsfamilie bis zum Auszug von Jugendlichen müssen die systemischen Verflechtungen in der Arbeit mit Geschwistergruppen berücksichtigt werden. [...] Eine Trennung von Geschwistern in schwierigen Geschwisterkonstellationen ist in der Regel keine Lösung, da die Kinder und Jugendlichen ihre Geschwister – ähnlich wie ihre Eltern – in Situationen außerhalb der Herkunftsfamilie nicht ‚los‘ werden. Aufgrund der Unauflösbarkeit von Geschwisterbeziehungen (Kasten 2003) ist die Etablierung einer pädagogischen Geschwisterarbeit, die sich mit den vorhandenen Geschwisterdynamiken angemessen auseinandersetzt, ein wichtiges Element zukünftiger Weiterentwicklungen in der Jugendhilfe.“ (Sting 2014: 204f.)

Auch Peerbeziehungen (Siebholz 2016), *Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen* (Köngeter 2009) oder auch Beziehungen in Wohngruppen u.a. mit einem Fokus auf *Machtprozesse in der Heimerziehung* (Wolf 1999) standen im Mittelpunkt von Forschungen. So hebt beispielsweise Siebholz die Bedeutung von *Peers von Kindern und Jugendlichen im Heim* in ihrem gleichnamigen Beitrag hervor (2016). Mit Blick auf deutschsprachige wie internationale Studien wird dabei ein Forschungsdesiderat deutlich. Es wird festgehalten, dass

„keine biografieanalytische Studie mit einem dezidierten Fokus auf Peererfahrungen von Jugendlichen oder Erwachsenen vor[liegt], die in ihrer Vergangenheit in einer Heimeinrichtung gelebt haben.“ (Siebholz 2016: 447)

Mit Bezug auf eine Studie von Ridge und Millar (2000) weist Siebholz darauf hin, „dass die Heimunterbringung die Kinder darin hemmte oder sogar davon abhielt, ihr eigenes Freundschaftsnetzwerk aufzubauen und zu pflegen“ (Siebholz 2016: 449).

Gesamtnetzwerke standen beispielhaft in einem Projekt von Frank Nestmann und seinem Team an der Universität Dresden *Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim* (2008) im Mittelpunkt. Im Forschungsprojekt wurden persönliche soziale Netzwerke von 60 sechs- bis zwölfjährigen Kindern in a) Heimen b) Pflegefamilien und c) in Herkunftsfamilien (ohne Inanspruchnahme einer Hilfe zur Erziehung) verglichen (Laufzeit: 2001 – 2004; pro Gruppe jeweils zehn Mädchen und zehn Jungen). Es wurden neben strukturellen Netzwerkdimensionen „soziale Unterstützungsleistungen, sozial kontrollierende und regulierende Effekte, aber auch Belastungen und Konflikte, die von für das Kind signifikanten Personen ausgehen, erhoben“ (Nestmann et al. 2008: 70). Nestmann und sein Team konnten unter ausschließlicher Nutzung von Kinderinformationen Erkenntnisse zur Netzwerkstruktur, zu Nähe und Distanz von Netzwerkmitgliedern sowie zu qualitativ-funktionalen Netzwerkdimensionen gewinnen (vgl. Nestmann et al. 2008: 75ff.). Sie unterstreichen z.B. die Bedeutung der Beziehung zu ErzieherInnen und eine Verbundenheit zu Familienangehörigen und konstatieren, dass Beziehungsnetzwerke sowohl in Praxis als auch in Forschung mehr Berücksichtigung finden müssen.

In einem österreichischen Projekt *Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von „Care Leavern“* wurde neben sozialstrukturellen, soziokulturellen, institutionellen Rahmenbedingungen sowie auch individuellen Bildungsvoraussetzungen ein Augenmerk auf den Einfluss von Sozialen Netzwerken auf Bildungsverläufe in Österreich gelegt (Sting/Groinig/Hagleitner/Maran 2018). „Bildung ereignet sich nicht als isolierter, selbsttätiger Prozess, sondern in Abhängigkeit von der Einbettung in Mensch-Umfeld-Konstellationen“ (Sting/Groinig/Hagleitner/Maran 2018: 181). Die ForscherInnen unterstreichen in ihrer Studie die Wichtigkeit von sozialen Beziehungen, um die Chancen von positiven Bildungsverläufen zu erhöhen:

„Erfolgreiche Bildungsverläufe werden durch ein stabiles, Zugehörigkeit und Unterstützung gewährleistendes Umfeld begünstigt. Heranwachsende, die diese Erfahrung in der Herkunftsfamilie nicht machen können, erleben offensichtlich auch im Rahmen der Jugendhilfeunterbringung Brüche und Diskontinuitäten. [...] Das Erleben von sozialer Unterstützung und emotionaler Zugehörigkeit ist in vielen Fällen ausschlaggebend dafür, welcher Bildungsweg eingeschlagen wird und ob ein Bildungsweg erfolgreich bewältigt werden kann oder nicht.“ (Sting/Groinig/Hagleitner/Maran 2018: 177; 183)

Auch Gahleitner unterstreicht mit einem trauma- und beziehungssensiblen Blick anhand einiger Fallbeispiele die Wichtigkeit und Vielfältigkeit Sozialer Netzwerke in stationären Einrichtungen:

„Bindungs- und Beziehungsprozesse entfalten ihre Wirksamkeit in stationären Settings – wie im frühkindlichen Entwicklungsprozess auch – nicht durch eine isolierte Einzelbeziehung zu einer Person alleine, sondern innerhalb eines sozialen Netzwerkes, sowohl im unmittelbaren Umfeld als auch darüber hinaus. [...] Menschen in schwierigen Lebenssitua-

tionen profitieren dabei keineswegs nur von professioneller Hilfe in fest gefügten Settings, wie beispielsweise Psychotherapie, Beratung, etc., sondern häufig von ‚informeller Hilfe‘ aus ihrem Umfeld. [...] Gerade in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sind unterstützende Netzwerke bei den Herkunftsfamilien rar oder haben sich destruktiv entwickelt. Diese Erfahrung prägt auch die Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber potenzieller sozialer Unterstützung. Sie benötigen daher zunächst eine ‚Alternativverfahren‘ oder ‚schützende Inseleerfahrung‘ [...], wie z.B. ein positives Gruppenklima in der Einrichtung.“ (Gahleitner 2011: 56ff.)

Auch in der Wirkungsstudie zu dem Modellprogramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) *Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§78a ff SGBVIII* wird die Beachtung und Förderung Sozialer Netzwerke u.a. als ein relevanter Wirkungsaspekt ausgemacht (Albus et al. 2010). So halten die ForscherInnen mit Verweis auf den Capabilities-Diskurs fest:

„Die Freiheit, ein Leben zu führen, für das sich der oder die Einzelne mit guten Gründen entscheidet, ist demnach abhängig von persönlichen Dispositionen und Bewertungen von Befähigungs- und Verwirklichungschancen, die sich zusammensetzen aus rechtlichen Möglichkeiten, materiellen Ressourcen, sozialen Netzwerken, individuellen Fähigkeiten.“ (Albus et al. 2010: 119)

In einem Projekt der Universität Siegen wurden *Soziale Beziehungen im Lebenslauf von Jugendlichen in der Heimerziehung* untersucht (Theile 2015). Es wurden qualitative Interviews mit fünf Jugendlichen in der Heimerziehung geführt (zwei Treffen; narratives Interview, Zeitstrahl, Schaubild ‚Wichtige Menschen in meinem Leben‘). Im Mittelpunkt stand das Erleben der jungen Menschen. Wichtige Menschen im Lebenslauf wurden von den Jugendlichen in familiären, freundschaftlichen sowie institutionellen Kontexten ausgemacht, wie Eltern (teile), ggf. Geschwister oder weitere Verwandte (z.B. Großeltern, Tante), (beste) FreundInnen, ErzieherInnen, ggf. PsychologInnen. Bei den befragten Jugendlichen existierten kaum langfristige, tragfähige, kontinuierlich positive Beziehungen über den Lebenslauf hinweg. Die Bedeutung Sozialer Netzwerke wird hier exemplarisch deutlich. So berichtet die 17-jährige Annika (anonymisiert) von der Trennung ihrer Eltern als sie 14 Jahre alt war:

„Also meine Eltern haben sich oft gestritten gehabt [...] und mein Vater hat sich auch immer komisch verhalten also er hat halt viel halt mich und meinen Bruder halt ohne Grund halt angeschrien [...] ich glaub en Sonntag da hat halt meine Mama gesagt dass er ne Freundin hat und da hab ich halt zu meiner Mama halt gesagt dass ich mir schon gedacht habe [...] und dann bin ich halt hoch auf mein Zimmer hab voll angefangen zu heulen weil ich das einfach nicht glauben wollte [...] ja später haben sich dann halt auch meine Eltern getrennt das war halt ganz *schlimm* für mich vor allem weil mein Vater auch sehr viel gelogen hat [...] Das war einfach nur *Horror* für uns alle [...] und dann [...] war das halt en ständiges Hin und Her mein Vater ist halt ständig wieder zurückgekommen dann ist er halt wieder zu seiner anderen gegangen und hat halt gesagt dass er immer zurückkommt

und so aber er hat sich dann hinterher halt für sie entschieden für die andere Frau.“ (Interview Annika)¹

Annika macht enttäuschende, „schlimm[e]“ Erfahrungen – es war „Horror“. Sie beschreibt die Trennung der Eltern im Interview als einen zentralen Wendepunkt in ihrem Leben. Der Kontakt zu ihrem Vater bricht zunächst ab, es geht ihr immer schlechter, auch der Kontakt zur Mutter verschlechtert sich, Annika hat psychische Probleme, ritzt sich, und wird letztendlich – u.a. auch nach schwerwiegenden belastenden Vorfällen – im Alter von 16 Jahren fremdunterbracht. Besonders der Kontakt zur Mutter verbessert sich in dieser Zeit, sodass sie im Interview von ihrer „allerbesten Mutter“ spricht. Anders als vielleicht Annikas MitschülerInnen hat Annika zu dieser Zeit besondere Aufgaben und Belastungen zu bewältigen. Weitere Verwandte, etwa ihr Bruder, Großeltern oder auch ihre Tante konnten hier eine Ressource für Annika darstellen; mit ihnen konnte sie sprechen und ihnen vertrauen. Über langjährige Freundeskreise berichten die Jugendlichen nicht; allerdings konnten – falls vorhanden – beste FreundInnen zentrale Ressourcen sein.

Während der Fremdunterbringung kommen den Beziehungen innerhalb der Heimerziehung vermehrt Bedeutung zu – im Besonderen den BezugserzieherInnen. So hält z.B. die 16-jährige Laura (anonymisiert) über ihre Erzieherinnen fest:

„also hab ich auch schon immer zu denen [den Erzieherinnen] gesacht da kann ich mich noch dran erinnern dass sie halt wie ne *Mama* für mich sind also weil meine Mama das ja halt nicht konnte also so mich halt in den Arm nehmen [...] die haben mir auch nie *Ärger* gegeben.“ (Interview Laura)

Lauras Mutter ist psychisch erkrankt und verstirbt plötzlich als Laura in der Wohngruppe lebt; die pädagogischen Fachkräfte nehmen hier eine besondere Funktion ein. ErzieherInnen, dies wird insgesamt in der Studie deutlich, können zentrale Netzwerkpersonen sein: Sie sprechen Mut zu, geben Halt, sie sind „Kümmerer“, UnterstützerInnen, „EntscheiderInnen“, TrösterInnen, GesprächspartnerInnen und Vertraute. Ein vertrauensvoller, wohlwollender und persönlicher Umgang zwischen Fachkraft und Jugendlichen heben die befragten Jugendlichen besonders positiv hervor.

Die Ergebnisse der Studie unterstreichen insgesamt die Wichtigkeit der Netzwerkarbeit in der Heimerziehung im Gesamten.

1 Hervorhebungen kennzeichnen eine Betonung des Wortes im Interview.

4 Und dann? Soziale Netzwerke und Leaving Care

Und nach dem Auszug? Welche tragfähigen Beziehungen konnten in der Zeit der Fremdunterbringung – auch außerhalb der Einrichtung – aufgebaut und/oder gepflegt werden? „Wen habe ich denn noch nach meinem Auszug!?“ – Dies ist sicherlich eine sehr bedeutsame, wegweisende Frage, die sich vermutlich viele Jugendliche und junge Volljährige stellen, die die stationäre Kinder- und Jugendhilfe verlassen. Sie haben oftmals nicht nur den (beschleunigten) Übergang aus der Heimerziehung und aus dem Hilfesystem, sondern ggf. zeitgleich auch den Übergang von der Schule in den Beruf zu bewältigen. Internationale Studien weisen auf eine Benachteiligung von Care Leavern im Vergleich zu ihren Altersgenossen hin; so zeigt sich z.B. eine höhere Erwerbslosigkeitsquote von Care Leavern sowie ein „extrem“ niedriger Anteil an höherer und weiterführender Bildung (Königter/Schröder/Zeller 2012: 272). Vor dem Hintergrund der Entgrenzung der Jugendphase – bis zum Teil weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein – weisen Sievers, Thomas und Zeller darauf hin,

„dass auch die Zeit nach dem Verlassen einer Einrichtung der Erziehungshilfe [...] als eine länger währende Statuspassage im Lebenslauf zu verstehen ist. Sie lässt sich als Lebensphase des Leaving Care bezeichnen. Sie geht mit dem Erreichen des Erwachsenenstatus einher, gleichzeitig aber auch mit dem Heraustreten aus der öffentlichen Erziehung und Unterstützung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe.“ (Sievers/Thomas/Zeller 2015: 20)

In Projekten im deutschsprachigen Raum aber auch darüber hinaus z.B. in Ghana (Frimpong-Manso 2017), England (Stein 2008, Wade 2008), Kanada (Marion/Paulsen/Goyette 2017), Israel (Melkman/Benbenishty 2018; Sulimani-Aidan 2020) oder auch in Schweden (Höjer/Sjöblom 2014) bekommen junge Menschen im Übergang immer mehr Beachtung. Die Phase des Leaving Care geht mit deutlichen Veränderungen in den Sozialen Netzwerken einher. Auch Stein unterstreicht die Wichtigkeit des Themas mit Blick auf internationale Forschungen; es droht eine soziale Exklusion:

„International research has shown that care leavers as a group are likely to be among the most socially excluded young people in society“ (Stein 2008, S. 42).

Die Bedeutung Sozialer Netzwerke – sowohl formaler als auch informeller Netzwerke – für einen gelingenden Übergang und einer sozialen Teilhabe wird durchweg in Studien hervorgehoben (Ahmed/Rein/Schaffner 2020, Gahleitner/de Andrade/Frank/Große 2021, Göbel/Karl/Lunz/Peters/Zeller 2020, Theile 2020). So werden neben der Wohnsituation, den Bildungschancen, der physischen und psychischen Gesundheit sowie den alltagspraktischen Kompetenzen soziale Beziehungen und wichtige WegbegleiterInnen als zentrale „Schlüsselfaktor[en] für einen gelingenden Übergang“ herausgestellt:

„Der Übergang [...] verläuft dann besonders positiv, wenn Care Leaver erstens Stabilität und Kontinuität im Hilfesystem und in ihren sozialen Beziehungen vorfinden [...] und zweitens die Gelegenheit erhalten, während des Übergangsprozesses auf für sie wichtige Wegbegleiter_innen zurückgreifen zu können.“ (Sievers/Thomas/Zeller 2015: 166)

In der Praxis werden Konzepte und Bestrebungen zur Netzwerkarbeit deutlich, die von Beginn an bis über die Hilfe hinaus sowohl formale als auch informelle Netzwerke im Blick haben. Dies kann sich zum einen auf familiäre, freundschaftliche oder auch auf schulische/berufliche Beziehungen und zum anderen auf institutionelle Beziehungen sowie auf Selbstorganisationen beziehen, z.B. Patenschafts- oder Mentoringprogramme oder auch Vereine, Zusammenschlüsse und (selbst)organisierte Netzwerke und Initiativen von Care Leavern. Die Beachtung Sozialer Netzwerke muss als ein zentraler Bestandteil und als Qualitätskriterium der Heimerziehung und der Hilfeplanung angesehen und berücksichtigt werden. Netzwerkarbeit – auch der Aufbau von tragfähigen Beziehungen außerhalb der Wohngruppe und über die Zeit der Unterbringung hinaus – kann weitere Ressourcen und Chancen für die jungen Menschen eröffnen und ermöglichen. Hier benötigt es weitere Studien, die zum einen Beziehungen explizit von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung, z.B. Peerbeziehungen, und zum anderen Soziale Netzwerke im Gesamten weiter in den Blick nehmen. Netzwerkforschungen z.B. im Hinblick auf verschiedene Settings, Hilfeverläufe, geplante und ungeplante Beendigungen, Abbrüche, Fluchterfahrungen, Soziale Netzwerke von Eltern könnten hier vielversprechend sein.

5 Literatur

- Ahmed, Sarina/Rein, Angela/Schaffner, Dorothee (2020). Care Leaver erforschen Leaving Care. Projektergebnisse und fachliche Empfehlungen. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Albus, Stefanie/Greschke, Heike/Klingler, Birte/Messmer, Heinz/Micheel, Heinz-Günter/Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht des Evaluationsträgers des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“. Münster: Waxmann.
- Antonucci, Toni C. (1990): Social supports and social relationships. In: Binstock, Robert H./Shanas, Ethel (1990): The handbook of aging and the social sciences. 3. Auflage. San Diego: Academic Press, S. 205-226.
- Antonucci, Toni C. (2001): Social Relations: An Examination of Social Networks, Social Support, and Sense of Control. In: Birren, James/Schaie, K. Warner: Handbook of the Psychology of Aging. 5. Auflage. San Diego: Academic Press, S. 427-453.
- Fischer, Jörg/Kosellek, Tobias (2013): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Frimpong-Manso, Kwabena (2017): The social support networks of care leavers from a children's village in Ghana: formal and informal supports. In: *Child and Family Social Work*, 22, S. 195-202.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2011): *Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen*. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Gahleitner, Silke Birgitta/de Andrade Marilena/Frank, Christina/Große, Lisa (2021): „Ich glaube, das ist irgendwie vor allem Überleben sozusagen“ – eine qualitative Untersuchung im Rahmen der Studie „Care Leaver – stationäre Jugendhilfe und ihre Nachhaltigkeit“. In: Klein, Joachim/Macsenaere, Michael/Hiller, Stephan: *Care Leaver. Stationäre Jugendhilfe und ihre Nachhaltigkeit*. Freiburg: Lambertus-Verlag, S. 171-196.
- Göbel, Sabrina/Karl, Ute/Lunz, Marei, Peters, Ulla/Zeller, Maren (2020): *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Höjer, Ingrid/Sjöblom, Yvonne (2014): Voices of 65 young people leaving care in Sweden: 'There is so much I need to know!'. In: *Australian Social Work*, 67, S. 71-87.
- Hollstein, Betina (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse - ein Widerspruch? In: Hollstein, Betina/Straus, Florian: *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 11-35.
- Keupp, Heiner (1987): Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: Keupp, Heiner/Röhrle, Bernd: *Soziale Netzwerke*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 11-53.
- Keupp, Heiner/Röhrle, Bernd (1987): *Soziale Netzwerke*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Köngeter, Stefan (2009): *Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kupfer, Annett/Nestmann, Frank (2016): *Netzwerkintervention und soziale Unterstützungsforschung*. In: Früchtel, Frank/Straßner, Mischa/Schwarzloos, Christian: *Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 95-110.
- Laireiter, Anton/Lettner, Karin (1993): *Belastende Aspekte Sozialer Netzwerke und Sozialer Unterstützung. Ein Überblick über den Phänomenbereich und die Methodik*. In: Laireiter, Anton: *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde*. Bern: Hans Huber Verlag, S. 101-111.
- Marion, Elodie/Paulsen, Veronika/Goyette, Martin (2017) *Relationships Matter: Understanding the Role and Impact of Social Networks at the Edge of Transition to Adulthood from Care*. In: *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34, S. 573-582.
- Melkman, Eran P./Benbenishty, Rami (2018): Social support networks of care leavers: Mediating between childhood adversity and adult functioning. In: *Children and Youth Services Review*, 86, S. 176-187.
- Mewes, Jan (2010): *Ungleiche Netzwerke - vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Moos, Marion/Schmutz, Elisabeth (2006): *Familienaktivierende Heimerziehung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Neue Formen*

- Familienaktivierender Heimerziehung in Rheinland-Pfalz⁴. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung (ism) e.V.
- Nestmann, Frank/Günther, Julia/Stiehler, Steve/Wehner, Karin/Werner, Jillian (2008): Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim. Tübingen: dgvt Verlag.
- Nestmann, Frank/Wehner, Karin (2008): Soziale Netzwerke von Kindern und Jugendlichen. In: Nestmann, Frank/Günther, Julia/Stiehler, Steve/Wehner, Karin/Werner, Jillian: Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim. Tübingen: dgvt Verlag, S. 11-40.
- Pantucek, Peter (2012): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. 3., aktualisierte Auflage. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Petri, Corinna/Radix, Tina/Wolf, Klaus (2012): Ressourcen, Belastungen und pädagogisches Handeln in der stationären Betreuung von Geschwisterkindern. Band 14 der SPI-Materialien, herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut des SOS-Kinderdorf e.V. München: Eigenverlag.
- Ridge, Tess/Millar, Jane (2000): Excluding Children: Autonomy, Friendship and the Experience of the Care System. In: Social Policy & Administration 34, S. 160-175.
- Schönig, Werner/Motzke, Katharina (2016): Netzwerkorientierung in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Siebold, Susanne (2016): Peers von Kindern und Jugendlichen in Heimen. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 439-454.
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): Jugendhilfe - und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Stein, Mike (2008): Resilience and Young People Leaving Care. In: Child Care in Practice, 14, S. 35-44.
- Sting, Stephan (2014): Geschwisterbeziehungen bei außerhalb der Herkunftsfamilie lebenden Kindern und Jugendlichen. In: Bock, Karin/Kupfer, Annett/Simon, Romy/Weinhold, Kathy/Wesenberg, Sandra: Beratung und soziale Beziehungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 196-206.
- Sting Stephan/Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas (2018): Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von "Care Leavern". Wissenschaftlicher Endbericht zum Jubiläumsfondsprojekt Nr. 16821. Klagenfurt: Eigenverlag.
- Straus, Florian (2002): Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Sulimani-Aidan, Yafit (2020): Social networks during the transition to adulthood from the perspective of Israeli care leavers and their social workers. In: Children and Youth Services Review, 115.
- Theile, Manuel (2015): Soziale Netzwerkbeziehungen als Ressource. Soziale Beziehungen im Lebenslauf von Jugendlichen in der Heimerziehung, ZPE-Schriftenreihe Nr. 42. Siegen: universi-Universitätsverlag.
- Theile, Manuel (2020): Soziale Netzwerke von Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang aus der Heimerziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Wade, Jim (2008): The Ties that Bind: Support from Birth Families and Substitute Families for Young People Leaving Care. In: *The British Journal of Social Work*, 38, S. 39-54.
- Werner, Emmy (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 20-31.
- Werner, Emmy (2011): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: Zander, Margherita: Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum Verlag.

Aufsuchende Elternarbeit während der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen

Magdalena Habringer

Aufsuchende Elternarbeit in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche erfährt als Konzept zunehmende Bekanntheit, der immer häufiger eine Umsetzung in die Praxis folgt. Auch wenn das Konzept in seiner Auslegung und Durchführung hinsichtlich der Ziele oder der Art des Kontaktes zwischen Eltern und Elternarbeiter*innen sehr unterschiedlich verstanden wird, so kann Elternarbeit dennoch allgemein als Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der Unterbringungseinrichtung und den Eltern der fremduntergebrachten Kinder definiert werden. In diesem Beitrag soll Elternarbeit während der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen nicht nur auf theoretischer Ebene behandelt werden. Vielmehr möchte ich hier auf die Ergebnisse einer empirischen Evaluationsstudie eingehen, die ich 2016 gemeinsam mit Kolleginnen der FH Campus Wien (Beatrix Kaiser, Judith Ranftler und Elisabeth Steiner) in einer Betreuungseinrichtung für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche in Niederösterreich durchgeführt habe (vgl. Habringer et. al 2017). Dabei haben wir die Einschätzungen und Erfahrungen von Eltern und ihren Kindern bezüglich Elternarbeit eruiert und diese um die Perspektive facheinschlägiger Expert*innen ergänzt.

Im vorliegenden Beitrag sollen nach der Referenz auf ausgewählte Literatur zum Thema Elternarbeit die Forschungsergebnisse dargestellt und mit den vorliegenden theoretischen Erkenntnissen kontrastiert werden. Es handelt sich um einen Beitrag zur Jugendhilfeforschung, der „Elternarbeit“ und damit verbundene sozialpädagogische Interventionen in den Mittelpunkt stellt. Wengleich das Konzept der Elternarbeit sowie die hier vorgestellte Studie ihren Fokus auf die Eltern legen, sind dennoch Kinder und vor allem Jugendliche bedeutende Subjekte in der Elternarbeit, da ihre Bedürfnisse und ihr „Kindeswohl“ Auslöser sowie Motivation für die Konzipierung und Durchführung der Interventionen sind. Der vorliegende Text kann also auch als Beitrag für die Jugendforschung betrachtet werden, nicht zuletzt deshalb, weil die Forschungsergebnisse Kindern und Jugendlichen zugutekommen sollen.

1 Das Spannungsfeld der Beteiligten im Konzept der Elternarbeit

Elternarbeit als sinnvolles Instrument während einer Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen einzusetzen, wird in der Literatur vor allem damit begründet, dass „eine Arbeit alleine mit dem Kind nicht aus[reicht], da die Ursachen für die Schwierigkeiten in den meisten Fällen im Umfeld des Kindes liegen.“ (Brandhorst 2004: 47).

Eine gelingende Zusammenarbeit von Elternarbeiter*in und Eltern(teil) soll bewirken, dass Loyalitätskonflikte der Kinder und Jugendlichen gemindert werden. Zudem wird in der facheinschlägigen Literatur häufig der Erhalt einer Bindung zwischen Kind und Eltern betont und damit auch die Stärkung der Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung als Ziel der Elternarbeit hervorgehoben (vgl. Münder et.al 2009: 364; Moos/Schmutz 2010: 308). Im Diskurs um eine gelingende Elternarbeit steht sehr oft die Beziehung zwischen Eltern und Elternarbeiter*in als hauptsächliche Akteur*innen im Fokus, wie sich auch in unseren empirischen Ergebnissen bestätigt. In vielen Konzepten zu Elternarbeit wird diesbezüglich der Anspruch formuliert, die Eltern als gleichberechtigte Partner*innen in der Gestaltung des Erziehungsprozesses ihres untergebrachten Kindes zu verstehen (vgl. Seckinger/Gragert 2008: 5). Die Bezeichnung einer gleichberechtigten Erziehungspartnerschaft mit einem ausgewogenen Kräfteverhältnis zwischen Eltern und Elternarbeiter*in kann jedoch auch als Verschleierung von bestehenden Machtverhältnissen kritisiert werden, die im Kontext einer Fremdunterbringung immer gegeben sind. Studien zufolge erleben viele Eltern die Sozialpädagog*innen als mächtig und in einem kontrollierenden System eingebunden (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2013: 254). Auch wenn Eltern sowohl partnerschaftlich als auch hierarchisch gestaltete Beziehungsarbeit als hilfreich empfinden, verbleibt die Definitionsmacht und eine Normierung von Erziehungsverhalten auf Seiten der Elternarbeiter*innen (vgl. Solf 2013: 260).

Der Beziehungsaufbau zwischen den Beteiligten kann trotz seiner Bedeutung für eine gelingende Zusammenarbeit eine herausfordernde Aufgabe für die Elternarbeiter*in darstellen. Denn damit entsteht ein Spannungsverhältnis von Interessensgegensätzen und Parteilichkeiten zwischen Kinder- und Jugendhilfe, der Betreuungseinrichtung, den Eltern(teilen) und den Kindern und Jugendlichen selbst (vgl. Brandhorst 2004: 47, Krüger 2013: 248). Im Prozess einer Fremdunterbringung werden immer unterschiedliche Interessen und Handlungslogiken zwischen allen beteiligten Akteur*innen sichtbar. Durch die Einbeziehung der Eltern wird das erwähnte Spannungsfeld noch vergrößert. Dies wirft Fragen auf, wie z.B.: Wer gilt als Klient*in, der*die mit Bedürfnissen und Problemlagen dem*r Sozialpädagog*in den Handlungsauftrag gibt? Oder wie soll mit gegensätzlichen Bedürfnissen von Eltern

und Kindern/ Jugendlichen umgegangen werden? Fließen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen (die als ursprüngliche Auslöser für die Fremdunterbringung bzw. die Elternarbeit gelten) tatsächlich in die Praxis der Elternarbeit ein? Diese Fragen können aktuell nicht gänzlich beantwortet werden, sollen aber eine Reflexion über die Spannungsfelder unterschiedlicher Beteiligter in der Elternarbeit anregen.

Um all diese Dynamiken der unterschiedlichen Zielsetzungen, Bedürfnisse, Handlungsaufträge im Blick zu haben und dennoch eine wertschätzende Beziehungsarbeit mit den Eltern aufzubauen, geben viele Einrichtungen an, mit einem systemischen Ansatz zu arbeiten, wo die unterschiedlichen Ressourcen der Akteur*innen eruiert und gestärkt werden sollen. Die Familie gilt dabei als dynamisches System, wo auch der*die Elternarbeiter*in ein Teil sein kann. Ob dies am Beispiel der untersuchten Betreuungseinrichtung gelingt, wird an späterer Stelle näher diskutiert. Denn auch diese Einrichtung verfolgt einen systemischen Ansatz, wie sowohl im Interview mit der Elternarbeiterin dieser Einrichtung als auch in ihrem schriftlichen Konzept von 2012 ersichtlich wird, wie ich hier kurz skizzieren möchte:

Grundsätzlich soll die konzipierte Elternarbeit in der untersuchten Einrichtung der „Stärkung der elterlichen Verantwortung und Kompetenz“ dienen. Im Konzept wird dabei Bezug auf die rechtliche Grundlage des niederösterreichischen Jugendwohlfahrtsgesetzes 1991 (Hilfen zur Erziehung gem. §43 und §44) genommen. Die vorhin zitierten Definitionen und Aufgaben der Elternarbeit lassen sich auch hierin wiederfinden. Zusätzlich wird dabei das Kind als Auftraggeber ihrer Arbeit verstanden). Ihr professionelles Handeln wird von den Grundannahmen der Resilienzförderung und der Orientierung am Ansatz des Empowerments angeleitet, wodurch eigene Kräfte, Erfahrungen und Stärken der Eltern eruiert und gefördert werden sollen. Durch das Empowermentkonzept wird auch die Rolle der Elternarbeiter*innen oder deren Beziehung zu den betreuten Familien definiert. Dies bedeutet, dass „kooperative Arbeitsallianzen“ entstehen sollen. Für die Umsetzung dieser theoretischen Annahmen werden im Konzept Hausbesuche genannt, die den Elternarbeiter*innen ermöglichen, die aktuelle Lebenssituation und Veränderungen wahrzunehmen und den Familien zurückzumelden.

Dieses Konzept markiert die Grundhaltungen für die Elternarbeit in der untersuchten Einrichtung und soll deren normativen Rahmen umreißen.

2 Aufsuchende Elternarbeit und die Rolle der Kinder und Jugendlichen: Ergebnisse einer Evaluationsstudie

Die untersuchte Betreuungseinrichtung für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche arbeitet seit 2012 vermehrt mit dem beschriebenen Ansatz der

aufsuchenden Elternarbeit. Die zuständigen Sozialpädagog*innen haben hierzu auf der Grundlage von vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen die entsprechenden Ziele und Methoden formuliert. Dieses Konzept wurde bis zu unserer Erhebung im Jahr 2016 mit rund 20 Familien praktisch umgesetzt. Im Auftrag der Einrichtung evaluierten wir die praktische Umsetzung des Konzepts von Elternarbeit. Dabei erhoben wir Einschätzungen und Erfahrungen von betroffenen Eltern und deren Kinder und ergänzten dies mit einer professionellen Perspektive von Expert*innen aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe. Hierfür wurden insgesamt 18 qualitative Leitfadeninterviews¹ mit fachspezifischen Expert*innen², Eltern, Kindern und Jugendlichen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. In der Darstellung der Ergebnisse wurden alle erwähnten Namen der interviewten Personen anonymisiert.

Die folgenden Ergebnisse müssen differenziert betrachtet werden. So blieben wir beispielsweise in unserer Forschungsarbeit im Unklaren, unter welchen Bedingungen den betreuten Familien das Angebot der Elternarbeit gestellt wurde. Auch jene Elternteile, mit denen nicht durch Elternarbeit gearbeitet wurde oder jene, die den Prozess abgebrochen haben, wurden uns nicht für Interviews vermittelt. Somit konnten womöglich gerade schwierige Hilfeprozesse nicht ins Blickfeld genommen werden.

2.1 Die Rolle der Kinder und Jugendlichen im Prozess der Elternarbeit

Alle befragten Kinder und Jugendlichen sind oder waren in der untersuchten Einrichtung stationär oder teilstationär untergebracht und alle befragten Eltern nehmen oder nahmen das Angebot der aufsuchenden Elternarbeit durch Mitarbeiter*innen der Betreuungseinrichtung ihrer Kinder in Anspruch. Manche von ihnen haben diesen Prozess bereits abgeschlossen, andere nahmen zum Zeitpunkt der Erhebung seit einem halben Jahr bis zu zwei Jahren daran teil. Die Befragungen haben gezeigt, dass die Kinder und Jugendlichen abhängig von ihrem Alter unterschiedlich intensiv in den Prozess der Elternarbeit eingebunden werden. Während die Älteren eine aktive und teilnehmende Rolle dabei spielen, werden die Jüngeren kaum eingebunden und haben teilweise kein Wissen darüber, dass der Jugendhilfeträger mit ihren Eltern arbeitet

1 Davon wurden acht Interviews mit Müttern, eines mit einem Elternpaar, sechs mit Kindern und Jugendlichen und drei mit Expert*innen aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe geführt. Die befragten Kinder und Jugendlichen waren zwischen zehn und 19 Jahre alt.

Hier zeigt sich bereits eine Diskrepanz zwischen theoretischem Vorhaben und praktischer Umsetzung, da den Konzepten zufolge das Kind und seine Bedürfnisse im Vordergrund stehen sollten. Dies bedeutet nicht zwingend, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen in jeder Phase des Prozesses aktiv eingebunden werden müssen, um eine ihren Bedürfnissen gerecht werdende Veränderung zu erwirken. Die Befragung der jüngeren Kinder zeigt jedoch im Vergleich zu den beiden Jugendlichen, dass sie Elternarbeit oft gar nicht beschreiben können und nicht wissen, wer der*die Elternarbeiter*in ihrer Eltern ist, auch wenn diese eine teilweise intensive Beziehung miteinander aufgebaut haben. Fraglich bleibt hier also, ob tatsächlich das Kind im Vordergrund stehen kann, wenn es selbst nichts von diesem Prozess mitbekommt. Die beiden Jugendlichen Jakob und Maria, die bei Beginn der Elternarbeit 13 bzw. 14 Jahre alt waren, wurden sehr aktiv in die Elternarbeit eingebunden. Beide betonten bei ihrer Befragung, dass sie dies als sehr wichtig für Veränderungen in ihrem Verhalten, aber auch für das gesamte Familienleben empfunden haben. Ihre Aussagen sind für diesen Beitrag daher besonders relevant.

2.2 Konflikte und Überforderung als Themen der Elternarbeit

Wir konnten vier häufig genannte Problemfelder eruieren, die vor Beginn der Elternarbeit beziehungsweise der Fremdunterbringung der Kinder und Jugendlichen in den Familien bestanden. Diese sind Probleme mit der *Schule*, eine *konflikthafte Beziehung* zwischen Eltern und ihren Kindern, *Gewalt und Überforderung* seitens der Eltern sowie *psychische und physische Gesundheitsprobleme* der Kinder und Jugendlichen. Diese Probleme bestanden oftmals schon länger in den Familien, aber erst deren krisenhafte Zuspitzung führte dazu, dass Eltern Angebote seitens der Kinder- und Jugendhilfe annehmen oder aber auch dazu verpflichtet wurden (z.B. durch eine Kindesabnahme durch die Kinder- und Jugendhilfe aufgrund einer Gefährdung des Kindeswohls). Sowohl in der Arbeit mit den untergebrachten Kindern und Jugendlichen als auch mit den in der Elternarbeit betreuten Eltern(teilen) wurden eben jene Problemfelder thematisiert, reflektiert und teilweise behoben.

In Hinblick darauf, dass Interviews von Forschenden nicht – wie bei Beratungsgesprächen von Sozialarbeiter*innen – auf länger entwickelten Vertrauensbeziehungen basieren und dadurch schambesetzte Themen womöglich erst gar nicht zu Sprache kommen konnten, muss dieser Befund relativiert werden. Dies zeigt sich besonders auch in den Gesprächen mit den Jugendlichen, deren Antworten oftmals als sozial erwünscht beschrieben werden können, wenn Jakob beispielsweise meint, er wäre vor seiner Fremdunterbrin-

gung „*ein böser Junge*“ gewesen und weil er durchgehalten habe, sei er jetzt ein „*braver Bursch*“ (Jakob).

Dabei wird zudem sichtbar, dass die befragten Kinder und Jugendlichen in den Interviews oftmals sich selbst die Verantwortung für familiäre Konflikte und Überforderungen zuschreiben. Maria gibt sich beispielsweise selbst die Schuld, fremduntergebracht worden zu sein, da sie keine vereinbarten Regeln einhielt:

„Ich bin selber schuld gewesen, meine Mutter auch teilweise. Ich durfte früher sehr viel und irgendwann ist die Mama draufgekommen, dass da viel Blödsinn dabei rauskommt. [...] Ich hab mich halt so lange gespielt bis meine Mutter gesagt hat, sie schafft's nicht mehr allein [...]. Bin weggegangen, bin nicht heimgekommen, hab auch nicht mehr abgehoben, weil's mich nicht interessiert hat. [...] Wenn ich Hausarrest gehabt hab, war's mir eigentlich auch wurscht, wenn keine Leute zu mir hätten dürfen, war's mir auch wurscht“ (Maria).

Auch Karin fühlt sich offenbar für die Konflikte mit ihrer Mutter verantwortlich, die ihrer Einschätzung nach schließlich zu ihrer Fremdunterbringung geführt hätten:

„Ich glaub das war nur wegen dem Streiten. Weil die Mama es halt nicht mehr ausgehalten hat. Es war dann schon schwer mit mir“ (Karin).

Viele der befragten Eltern weisen eine große Unsicherheit in Erziehungsfragen auf. Als besonders herausfordernd beschreiben sie das konsequente Setzen von Regeln. Ein unklar strukturierter Familienalltag, in dem die Kinder und Jugendlichen wissen, dass ihr Handeln kaum Konsequenzen nach sich ziehen wird, kann die Beziehung zwischen Eltern und Kindern offenbar sehr belasten, wie beispielsweise die Mutter von Stefan erzählt:

„Ich hab mit dem Stefan absolut nicht gewusst umzugehen, geschweige denn ihm Grenzen zu setzen oder sonst irgendwas. Ich war einfach überfordert ich sag's ehrlich wie's ist. Drum hab ich dann entschlossen, den Kleinen herzugeben, weil ich selber mit mir nicht im Klaren war und es für mich zu viel war“ (Mutter von Stefan).

Das Gefühl der Überforderung und Hilfslosigkeit und das fehlende Werkzeug für einen Umgang damit können zu Aggressionen und körperlicher Gewalt der Eltern gegenüber ihren Kindern führen. Dieser Zusammenhang zwischen Überforderung und Gewalt wurde bereits in vielen Forschungsarbeiten dargelegt (vgl. etwa Deegener/ Körner 2005) und zeigt sich auch in unserer Studie. Unsere Analyse lässt zudem erkennen, dass aufgrund von gesellschaftlichen Normvorstellungen, wie eine Familie auszusehen hat, die Hilfesuche erschwert werden kann, da oftmals Schamgefühle vorherrschten, diese Normen nicht erfüllen zu können. Manche Befragten haben lange Zeit eine Fassade um ihr Familienleben gezogen, um ihre Hilfslosigkeit nicht sichtbar zu machen. Auch während unserer Interviews fiel es teilweise schwer, von der eigenen Gewalttätigkeit zu sprechen. Die Mutter von Jakob findet dennoch sehr ehrliche Worte:

„Und dann ist es zu einem Vorfall gekommen, wo ich hingehaut hab, mehrmals, und dann hab ich mir gedacht, nein, ich muss mir Hilfe suchen weil so will ich mein Kind nicht erziehen“ (Mutter von Jakob).

Die befragten Kinder und Jugendlichen berichten nicht davon, dass sie körperliche Gewalt durch ihre Eltern erfahren hätten. Dies ist vermutlich unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Interviewerin den Kindern fremd war und sie ihren Eltern gegenüber Loyalität zeigen wollten und darüber hinaus sogar nicht selten die Schuld für deeskalierte Konflikte bei sich selbst suchten.

2.3 Ziele der Elternarbeit und ihre Erreichung aus der Perspektive aller Beteiligten

Die Zielsetzungen für einen Veränderungsprozess durch die Elternarbeit kann aus drei unterschiedlichen Perspektiven beschrieben und diskutiert werden, nämlich jene der Expert*innen (oftmals auch angelehnt an den Literaturstand), jene der Eltern und jene der Jugendlichen.

In der facheinschlägigen Literatur und in den Interviews mit den Expert*innen herrscht in Bezug auf die Zielsetzung in der Elternarbeit ein Diskurs über eine raschere Rückführung des Kindes in die Familie als primäres Ziel vor. Dabei besteht jedoch auch unter den hierfür befragten Expert*innen Uneinigkeit. Während eine Expertin die Rückführung als Hauptziel von Elternarbeit benennt, betonen die beiden anderen die Wichtigkeit einer bedarfsorientierten Zielsetzung, die nicht ausschließlich eine Rückführung bedeuten muss. Besonders die Expertin, die selbst als Elternarbeiterin arbeitet und damit auf Basis ihrer Praxiserfahrung argumentiert, priorisiert als Ziel, den Kontakt von den untergebrachten Kindern und ihren Eltern zu erhalten, wenn eine Rückführung in der aktuellen Situation der Familie keine Option darstellt. Außerdem soll durch Elternarbeit eine Eigenverantwortung der Eltern zurückgewonnen werden, die ihnen die Erziehung und Pflege ihrer Kinder zu einem späteren Zeitpunkt wieder ermöglicht.

Die befragten Eltern erwarten beziehungsweise erhoffen von dem Angebot der Elternarbeit eine Lösung oder eine Minderung der beschriebenen Probleme. Sie lernten im Zuge der Elternarbeit das Setzen von Regeln und Konsequenzen, sie führten Belohnungssysteme ein und wurden ermutigt, sich selbst als gute Eltern wertzuschätzen. Auch eine akzeptierende Haltung gegenüber anderen Familienmitgliedern (Partner*in, Kinder) und deren Bedürfnissen stellt oft einen Teil des Lernprozesses dar. Diese Veränderungen können den Aussagen der Eltern zufolge jedoch nur eintreten, wenn ein Vertrauensverhältnis zur*zum Elternarbeiter*in hergestellt wird. Allen Beteiligten wird dabei viel Durchhaltevermögen abverlangt, da der Prozess der Veränderung durch viele Fort- und Rückschritte geprägt ist.

Manche der Befragten zeigen sich sehr enttäuscht, da sie bisher noch keine positiven Veränderungen erkennen können. Besonders die Mutter von Paul zweifelt an der Wirksamkeit von Elternarbeit:

„Es hat bis jetzt nichts geholfen. Es ist eher schlimmer geworden“ (Mutter von Paul).

Andere, besonders jene, die Elternarbeit bereits abgeschlossen haben oder schon mehr als ein Jahr daran teilnehmen, können auf einen längeren Prozess zurückblicken und betonen, dass sie in vielen Lebensbereichen (finanzielle Situation, Umgang mit der Krankheit des Kindes, Umgang mit Konflikten,...) an Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit dazu gewonnen haben.

„Ich glaub auch, dass es wichtig für sie [für Karin, Anm.] ist, dass ich mich jetzt durchsetzen kann. Ich kann sie wieder in den Arm nehmen. Ich kann ihr wieder sagen, dass ich sie lieb hab'. Das alles fehlte schon jahrelang, also wir haben wirklich einen großen Fortschritt gemacht“ (Mutter von Karin).

Auch die befragten Jugendlichen, als aktiv Beteiligte, erzählten von Zielsetzungen und erreichten Veränderungen durch die Elternarbeit. Maria (die vollstationär untergebracht war) berichtet, ihr einziges Ziel wäre von Anfang an gewesen, wieder nach Hause ziehen zu dürfen. Dies hat sie mit Hilfe der Elternarbeiterin auch ihrer Mutter vermittelt. Dieses Ziel wurde nach mehreren Fort- und Rückschritten auch erreicht. Bis dahin habe die Elternarbeiterin eine sehr vermittelnde Rolle eingenommen:

„Wir haben uns zum Beispiel zum Beispiel gesetzt und die Frau A [Elternarbeiterin, Anm.] hat mich gefragt, was meine Anliegen sind was ihre Anliegen [von Marias Mutter, Anm.] sind. Was unser Ziel ist, was wir gemeinsam erreichen möchten und das hat ganz gut funktioniert. Ich mein das haben wir davor auch probiert gehabt aber irgendwie haben wir das alleine nicht mehr zusammengekriegt“ (Maria).

Jakob, der Elternarbeit als einen „Elternabend“ bezeichnet, wo er als Jugendlicher auch dabei ist, erzählt, dass dabei über familiäre Probleme gesprochen wurde. Was als Problem gesehen und behandelt wurde, musste er, seiner Beschreibung nach, nicht selbst benennen, da die Elternarbeiterin dies bereits in Vorgesprächen mit der Mutter herausgefunden hätte. Jakob wurde demnach nicht in die Problemdefinition und damit in die Zielsetzung involviert. Er beschreibt dennoch, dass er bei vielen Terminen anwesend war und seine Perspektive zu den bereits benannten Problemen einbringen konnte. Als positive Veränderung durch die Elternarbeit beschreibt er die Möglichkeit, offen belastende Themen zu besprechen:

„Man kann über Sachen, über Dinge reden, die man sich eigentlich nicht traut, was man sich alleine nicht sagen traut und so. Jetzt hat man eine Ansprechperson, wo man hingehen kann und sagen kann, das und das ist bei mir daheim los, ob man das vielleicht mal abhaken kann. Ich mein, ich war nie einer, ich bin nie wo hingegangen, ich hab immer alles selber geregelt meistens. Ja, aber diese Zeit ist auch schon vorbei“ (Jakob).

2.4 Bedingungen für eine gelingende Elternarbeit

In einem nächsten Schritt gingen wir der Frage nach, wie Elternarbeit gelingen kann. Wie bereits erwähnt, stellte sich dabei besonders der Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Elternarbeiter*in, der von Vertrauen, Ehrlichkeit und auch Humor geprägt sein soll, als eine Bedingung für eine gelingende Zusammenarbeit und die Möglichkeit einer Veränderung heraus. Dies zeigt sich nicht nur in den Einschätzungen der Eltern, sondern scheint auch aus der Perspektive der befragten Elternarbeiterin so vorgesehen zu sein. Für sie ist es wichtig, *„sich das Vertrauen zu erarbeiten, damit sie [die Eltern, Anm.] wirklich die Möglichkeit haben, sich mitzuteilen ohne verurteilt zu werden. Genau darin liegt die Chance der Veränderung“* (Expertin A).

Weiters erweist es sich für alle Beteiligten als vorteilhaft, dass der*die Elternarbeiter*in die Familien zuhause aufsucht. Die Eltern und Jugendlichen bleiben damit in einem vertrauten Umfeld und den Elternarbeiter*innen bietet sich ein authentischer Einblick in einen Lebensbereich ihrer Klient*innen. Den aufsuchenden Charakter der Elternarbeit schätzen alle Befragten als sehr positiv ein, auch wenn es manche gerade zu Beginn des Prozesses Überwindung gekostet hat, einer fremden Person diesen intimen Einblick in das private Familienleben zu gewähren. Auch Jakob betont dies als besonders wichtigen Aspekt der Elternarbeit, weil er sich in den *„eigenen vier Wänden“* (Jakob) wohler fühle.

In manchen der analysierten Fälle greifen die Elternarbeiter*innen sehr stark in die Alltagsstruktur der Familien ein, nachdem sie sich einen Überblick verschafft haben. Die als Expertin befragte Elternarbeiterin sieht sich durch ihren systemischen Ansatz als Teil des Familiensystems. Dies zeigt, dass sehr nahe Verhältnisse zwischen Eltern und Elternarbeiter*in entstehen können, die aus unserer Perspektive teilweise paternalistisch und hierarchisch geprägt scheinen, da durch das Eingreifen der Elternarbeiter*innen in den Alltag der Klient*innen ein Abhängigkeitsverhältnis entstehen kann, das beim Beenden der Elternarbeit wieder Schritt für Schritt aufgelöst werden soll. Dies wird besonders durch Aussagen der Mutter von Stefan sichtbar. Sie hatte anfangs große Probleme, sich zu öffnen und die Hilfe ihrer Elternarbeiterin anzunehmen, die sie mittlerweile als ihre „Ersatzmama“ bezeichnet. Ihre Elternarbeiterin unterstützt sie bei Behördengängen, bei der Strukturierung des Alltags und bei finanziellen Angelegenheiten, wo die Unterstützung auch durch Kontrolle passiert.

In anderen Fällen zeigt sich die Zusammenarbeit weniger kontrollierend. Oft stehen die Beziehungen der Familienmitglieder im Fokus, wo die Elternarbeiter*innen unterschiedliche Methoden einsetzen, um den Beteiligten die Bedürfnisse der jeweils anderen zu vermitteln und damit einen Reflexionsprozess anzuregen, der gegenseitiges Verständnis ermöglichen soll. Eine

Methode ist hier beispielsweise ein Rollenspiel, in dem der*die Elternarbeiter*in die Rolle eines Familienmitgliedes übernimmt und verfestigte Verhaltensweisen damit zurückspiegelt. Die interviewte Elternarbeiterin sieht ihre Arbeit diesbezüglich in einer Übersetzungsleistung, um gegenseitige Bedürfnisse zu vermitteln. Dass dies auch so erlebt wird, zeigt das oben angeführte Zitat von Maria.

3 Anmerkungen zur Weiterentwicklung der Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die aufsuchende Elternarbeit

Die eben beschriebenen Ergebnisse zeigen, dass Elternarbeit als Lernprozess beschrieben wird, der eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Elternarbeiter*in voraussetzt. Die Rolle der Kinder und Jugendlichen wird dabei sehr unterschiedlich angelegt. Die Analyse zeigt, dass Jugendliche eher mit steigendem Alter aktiv in die Elternarbeit miteinbezogen werden. Ob die im Theorieteil herausgearbeiteten Ziele der Elternarbeit damit erfüllt werden, ist jedoch fraglich. Im Folgenden möchte ich daher die empirischen Ergebnisse auf eine Reflexionsebene heben und Anmerkungen zu einer Weiterentwicklung für die Praxis formulieren. Der Fokus dieser Reflexion soll einerseits auf der erwähnten Beziehungsebene im Prozess der Elternarbeit und andererseits auf der Bedeutung der Elternarbeit für die Kinder und Jugendlichen liegen.

Beziehungsebene Elternarbeit: Dem Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Elternarbeiter*in wird viel Bedeutung zugeschrieben, sowohl von den befragten Eltern als auch von den Expert*innen und den zitierten Autor*innen. Auch im Konzept der untersuchten Einrichtung ist das Ziel einer „kooperativen Arbeitsallianz“ festgehalten. Im Zuge der Analyse der empirischen Daten entstand jedoch der Eindruck, dass teilweise besonders enge und familiäre Beziehungen zwischen Eltern und Elternarbeiter*in bestehen, die dennoch strukturell einer hierarchischen Ordnung unterliegen. Denn, wie zu Beginn erwähnt, können die Machtverhältnisse, die bei einer Fremdunterbringung immer bestehen, nicht gänzlich aufgelöst werden. Wir konnten also sehr nahe Beziehungen erkennen, die nur scheinbar ausgewogen gestaltet sind und bei näherer Betrachtung teilweise paternalistische und kontrollierende Strukturen aufweisen. Diese Beobachtung lässt daran zweifeln, ob so die erzielte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Eltern erreicht werden kann. Besonders deutlich zeigt sich dies anhand der Aussagen der vorhin erwähnten Mutter von Stefan, die ihre Elternarbeiterin als „Ersatzmama“ bezeichnet, die regelmäßig ihre finanziellen Ausgaben kontrolliert. Die-

se Beziehung zwischen Mutter und Elternarbeiterin wirkt sehr von Abhängigkeit geprägt und wirft die Frage auf, wie die Elternarbeiterin dieses System wieder verlassen kann, ohne der Mutter das Gefühl zu vermitteln, ein Familienmitglied zu verlieren. Der Beziehungsaufbau zwischen Elternarbeiter*in und involvierten Jugendlichen wird von den befragten Expert*innen nicht reflektiert.

Rolle von Kindern und Jugendlichen: Neben sehr engen Beziehungen zwischen Eltern und Elternarbeiter*in konnten wir oftmals kaum einen Beziehungsaufbau oder gar eine Kontaktherstellung zwischen Kindern und Elternarbeiter*in feststellen. Im Gegenteil, unsere Analyseergebnisse zeigen, dass die befragten jüngeren Kinder oftmals gar nicht mitbekommen oder erfassen, dass mit ihren Eltern intensiv gearbeitet wird. Viele wissen nicht, dass ihre Eltern oder ein Elternteil jede Woche von einer*m Elternarbeiter*in besucht werden und dabei eine enge Beziehung zwischen ihnen entsteht. Eine Ausnahme bilden hier die beiden ältesten Jugendlichen, die im Laufe des Prozesses in die Elternarbeit involviert wurden. Die jüngeren Kinder nahmen entweder gar nicht oder nur in Ausnahmefällen teil. Dass die aktive Teilnahme der Kinder und Jugendlichen vom Alter beziehungsweise von ihrem Entwicklungsstand abhängig gemacht wird, ist grundsätzlich gut nachvollziehbar. Dennoch wird auf theoretischer Ebene das Ziel formuliert, die fremduntergebrachten Kinder von Schuldgefühlen zu befreien und ihnen einen guten Kontakt zu ihren Eltern zu ermöglichen. Wenn sie jedoch in keinster Weise in den Prozess eingebunden werden, in dem genau diese Ziele erarbeitet werden sollen, kann der positive Effekt ausbleiben, wie unsere Ergebnisse anhand der zitierten Schuldgefühle mancher Kinder und Jugendliche zeigen. Eine regelmäßige Zusammenführung der Themen, die mit den Eltern bearbeitet werden sowie jener Themen, die die Kinder auch mit Unterstützung der Einrichtung bearbeiten, erscheint aus unserer Perspektive hingegen sinnvoll, um mit den Familien zu erarbeiten, dass alle Beteiligten letztlich am gleichen Ziel arbeiten. Der in der untersuchten Betreuungseinrichtung angewandte systemische Ansatz, der positive Auswirkungen auf das gesamte Familiensystem verspricht, auch wenn nur mit einzelnen Familienmitgliedern gearbeitet wird, kann daher in seiner Wirkung hinterfragt werden.

Die große Herausforderung für Elternarbeiter*innen zeigt sich demnach darin, bestehende Machtverhältnisse zu reflektieren und nicht zu verschleiern, unterschiedliche Interessen aller Akteur*innen im Blick zu haben und gleichzeitig ein Vertrauen zu den Eltern und den involvierten Jugendlichen aufzubauen, um das Ziel der verbesserten Lebensumstände für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche zu erreichen. Das Konzept der Elternarbeit verfolgt also sehr herausfordernde Ziele, die ich in der Praxis noch nicht vollständig umgesetzt sehe. Aber neue Konzepte verlangen in ihrer praktischen Umsetzung laufend reflektierte Überarbeitungsphasen und das Gelingen ist daher als ein Prozess zu sehen. Unsere Studie zeigt, dass die Ziele der

Elternarbeit grundsätzlich sehr erstrebenswert und aus sozialwissenschaftlicher und sozialarbeiterischer Perspektive klar zu unterstützen sind. Neben einer konzeptionellen Weiterentwicklung wird jedoch auch deutlich, dass eine gesetzliche Implementierung von Elternarbeit und eine gesicherte und flächendeckende Finanzierung erforderlich ist, um dieser Herausforderung gerecht werden zu können.

4 Literatur

- Brandhorst, Karin (2004): Erfolg und Grenzen von Elternarbeit. In: Katrin Brandhorst/Hans Günther Homfeldt/Jörgen Schulze-Krüdener (Hrsg.): Elternarbeit im/durch das Heim. Arbeitspapier. S. 47-56.
- Deegener, Günther/Körner Wilhelm (2005): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Habringer, Magdalena/Kaiser, Beatrix/Ranftler, Judith/Steiner, Elisabeth (2017): Aufsuchende Elternarbeit im Sozialpädagogischen Betreuungszentrum P. Abschlussbericht.
- Krüger, Rolf (2013): Elternarbeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung – eine Einführung. In: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Springer: Wiesbaden, S. 248-250.
- Münder, Johannes/Meysen, Thomas/Trenczek, Thomas (Hrsg.) (2009): Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 6. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Moos, Marion/Schmutz, Elisabeth (2010): Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe. Veränderungsorientierte Zusammenarbeit mit Eltern systematisch in den Regelstrukturen stationärer Hilfen verankern. In: Forum Erziehungshilfen. 16, 5, S. 305-310.
- Jörgen Schulze-Krüdener/Hans Günther Homfeldt (2013): Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/Christof Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Springer: Wiesbaden, S. 250- 257.
- Seckinger, Mike/Gragert, Nina (2008): Herausforderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern in den Erziehungshilfen. Forum für Erziehungshilfen. Beltz Juventa Verlag.
- Solf, Christiane (2013): Elternarbeit in der Tagesgruppe. In: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/Christof Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Springer: Wiesbaden, S. 258-263.

„Jugend an die Macht“? Über aktuelle Zugriffsversuche der extremen Rechten auf die Jugendarbeit und offene Flanken gegenwärtiger Praxis

Eva Grigori¹

Jugendarbeit ist ein Überbegriff für Angebote unterschiedlicher Form und Zielsetzung. Zwar unterscheiden entsprechende Gesetzgebungen in Österreich verschiedene Formen (verbandliche und offene Jugendarbeit sowie allgemein Jugendinitiativen), geschützt ist dieses Tätigkeitsfeld jedoch kaum.² Ziel von Jugendarbeit jeglicher Art ist es, laut *Bundesgesetz über die Förderung der außerschulischen Jugendberziehung und Jugendarbeit*, die „Entwicklung der geistigen, psychischen, körperlichen, sozialen, politischen, religiösen und ethischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen“ (B-JFG §1) zu unterstützen. Spezifiziert wird dies in länderspezifischen Regelungen. Es lässt sich also unterscheiden zwischen „Jugendorganisationen und Vereine[n], welche themenbezogen und auf Basis von Mitgliedschaften eine gewisse Spezifikation in Angeboten, Struktur und Zielgruppe aufweisen“ (Liebentritt 2013: 843) und offenen Angeboten, die niederschwellig, kostenfrei und freiwillig zur Verfügung stehen bzw. sich selbst organisieren. Unter dem Label Offene Jugendarbeit wird daran anschließend ein sich zunehmend professionalisierendes Tätigkeitsprofil Sozialer Arbeit verstanden (vgl. Diebäcker/Hofer 2018: 182f.), wobei auch hier sich in der praktischen Umsetzung keine einheitlichen bzw. verbindlichen Qualitätskriterien finden. Entsprechend befasst auch der theoretische Diskurs sich nur randständig damit, was Jugendarbeit letztlich ist, sondern in der Regel damit, was sie macht und warum.

Auch historisch speist sich heutige „Jugendarbeit“ in Österreich aus vielfältigen Traditionen (vgl. Böhnisch et al. 2015), die bis heute die theoretische wie handlungspraktische Verunsicherung, was nun unter Jugendarbeit genau zu verstehen ist, begleiten (vgl. Grigori 2017: 2). Immer jedoch ging es darum, Räume für Jugendliche zu schaffen, um sich als selbstständig zu erfahren, die eigene Identität zu entwickeln. Gerahmt wird diese Möglichkeit durch den jeweiligen Anbieter – religiöses, politisches wie auch sozialpäda-

1 Mitarbeit: Jerome Trebing.

2 Vergleichsreferenz für alle im Text getätigten Aussagen ist – sofern nicht anders verlautbart – der Fachdiskurs, die Gesetzeslage sowie Praxis in Österreich.

gogisches Engagement ist mal explizite, mal implizite Richtschnur jeglicher praktischer Bemühungen. Für die nachfolgenden Überlegungen ist gerade diese Diffusität des Begriffs „Jugendarbeit“ beim gleichzeitigen Recht jedes Bürgers/jeder Bürgerin, Jugendarbeit anzubieten, zentral.

Im Zusammenhang mit dem Thema rechtsextremer Jugendarbeit muss ein besonderes Entstehungsmoment der Jugendarbeit im urbanen Raum Österreichs vorweg genannt werden, nämlich die Unterstützung deprivierter Minderjähriger und deren Familien, die durch die staatliche Fürsorge nicht oder unzureichend versorgt wurden. Ein Gründungsaspekt von (offener) Jugendarbeit war somit selbstorganisierte Fürsorge in Verbindung mit gemeinschaftlichen Freizeitaktivitäten (vgl. Steiner 2015: 49). Dementsprechend wird in den folgenden Ausführungen nicht durchweg streng getrennt, was ein Angebot für Jugendliche oder Erwachsene ist, da dies zum einen immer in Verbindung zu betrachten ist, zum anderen sich dies aufgrund der Quellenlage nicht immer mit Sicherheit feststellen lässt. Weiters lässt sich mit der sozialen Verlängerung der Adoleszenz bis teilweise in die dreißigsten Lebensjahre sowie der Diversifizierung und De-Standardisierung von Lebensverläufen nicht immer einwandfrei unterscheiden, wo Jugend endet und Erwachsensein beginnt (Ecarius et al. 2017: 7-36).

Vor dem Hintergrund dieses offenen Begriffsinventars soll im vorliegenden Beitrag den Fragen nachgegangen werden, in welcher Form rechtsextreme AkteurInnen Angebote von Jugendarbeit schaffen und inwiefern diese sich von zivilgesellschaftlichen, staatlichen oder professionellen Formen von Jugendarbeit unterscheiden sowie mit ihnen überschneiden, um so erste Empfehlungen formulieren zu können, die demokratie- und menschenrechtsorientierter Jugendarbeit als Handlungsgrundlage zur Immunisierung gegen rechte Vereinnahmungen dienen können. Dabei geht es primär um Angebote zur Öffnung rechter Milieus, weniger um eine „Jugendarbeit nach innen“ (Botsch 2019), wie sie zum Beispiel klandestin, also geheim organisierte Jugendlager für Kinder ideologisch gefestigter Familien darstellen (vgl. dazu Aunzinger 2019: 166-175).

Anhand der deutschen neonazistischen Partei *Der Dritte Weg* werden deren Bemühungen der letzten Jahre im Feld der Jugendarbeit veranschaulicht. An diesen Part anschließend erfolgt die Analyse der italienischen Gruppierung *Casa Pound Italia* (CPI), welche eine Professionalisierung von Organisations- und Agitationsstrukturen erreicht hat, die für ein Gros der ultranationalistischen AkteurInnen europaweit als Vorbild und Ideenpool gelten. Den Schlussteil dieser Betrachtungen bildet ein Fokus auf Österreich und die Analyse derartiger rechtsextremer Einflussnahmen vor allem am Beispiel der *Identitären Bewegung* und deren Versuche, eine Art „Jugendarbeit von Rechts“ in ruralen Gebieten aufzubauen. Die Beispiele wurden international gewählt, um die Vielfalt der Strategien zu illustrieren sowie vor dem Hintergrund des Wissens einer in Europa gut vernetzten extremen Rechten, die

durchaus bereit ist, aus der ‚good practice‘ internationaler Kameraden zu lernen (vgl. Bruns et al. 2016: 72-150). Zum Abschluss wird der Fokus zurück auf Österreich gelegt. Es wird ein Überblick über entsprechende rechte Handlungsformen gegeben, um mögliche und reale Einfallstore in die Jugendarbeit zu markieren. Davon abgeleitet sollen Hinweise für Gegenstrategien in der emanzipatorischen Jugendarbeit skizziert werden.³

1 Blick nach Deutschland: *Der Dritte Weg*

In Deutschland fielen zuletzt expansive Aktivitäten der seit 2013 bestehenden nationalsozialistisch orientierten Kleinstpartei „Der III. Weg“ auf, die insbesondere im Bundesland Sachsen soziale und jugendorientierte Angebote etablieren (vgl. Sächsisches Staatsministerium des Innern/Landesamt für Verfassungsschutz Sachsen 2019: 24). Das Plauener Parteibüro wird seit einigen Jahren zum Sozialzentrum stilisiert, in dem regelmäßig Angebote wie etwa „Winterhilfe“, „Volksküchen“ sowie „Jugendtage“ für „Deutsche“ stattfinden – angesprochen sind damit keine StaatsbürgerInnen per se, sondern unverhohlen wird auf eine völkisch gedachte Abstammungs- und Schicksalsgemeinschaft Bezug genommen. Deren Heil wird in der Exklusion all jener gesehen, die als „artfremd“ oder „abweichend“ definiert werden.

Ziel ist die Öffnung und Kontakthanbahnung zur Bevölkerung armutsbetroffener und deprivilegierter Milieus. Während professionelle Angebote vielfach hochschwellig sind, stigmatisierend wirken und im ländlichen Raum zugleich sukzessive rückgebaut werden, werden hier unbürokratische, kostenlose Unterstützungsangebote angesiedelt, die akute Problemlagen aufgreifen und ernst nehmen. In der Begründung der geschilderten Maßnahmen knüpft die Partei an Tatsachenbestände an, auf die auch soziale Organisationen regelmäßig aufmerksam machen: Kürzungen im Sozialbereich, sich verschärfende Armut, insbesondere vulnerabler Gruppen wie Kinder und Alten.

Wie und vor allem wann in diesen Strukturen ideologische Indoktrination tatsächlich ansetzt, lässt sich anhand der Analyse von Selbstdarstellung, Medien- und Verfassungsschutzberichten nicht ohne weiteres sagen. Deutlich zeigt sich jedoch über die vergangenen Jahre die zusehende Verstetigung der genannten Hilfsarrangements, insbesondere der Jugendarbeit.

3 Der Materialkorpus umfasst die Auswertung von Primärquellen der extremen Rechten (Webseiten, Blogs, Vlogs, Social Media Auftritte) aus den Jahren 2017-2019, gesetzliche Bestimmungen und parlamentarische Verhandlungen des österreichischen Nationalrats, mediale Kommentare, persönliche Hinweise von Fachkräften sowie drei explorierende Interviews mit AkteurInnen einer steirischen Gemeinde über rechtsextreme Aktivitäten, die inhaltsanalytisch nach Mayring (1988) ausgewertet wurden.

Die verschiedenen Ortsgruppen bieten in den letzten Jahren sogenannte *Jugendtage* an, bei denen sich allen voran das Bürgerbüro in Plauen in eine Art neonazistisches Jugendzentrum verwandelt. Das Angebot orientiert sich hierbei – allen ideologischen Differenzen zum Trotz – mehr an dem aktueller Jugendclubs, denn den Idealen klassischer nazistischer Erziehung. So gibt es Darts-Turniere, Tischfußball und Graffitikurse.⁴ Ebenso werden suchtpreventive Ansätze erwähnt. Die Selbstdarstellung des Angebotes ist hierbei auf den ersten Blick kaum von anderen Jugendeinrichtungen zu unterscheiden – bis auf einige Indizien: Unverfänglich zunächst Schilderungen wie diese: „[N]icht nur Ideen und tolle Räume machen eine Jugendarbeit aus, sie muss auch zukunftsorientiert und mit Inhalten gefüllt werden“ (Der Dritte Weg 2020). An anderer Stelle heißt es:

„So stehen sportliche Aktivitäten, Ausflüge und der Besuch von kulturellen Veranstaltungen genauso im Focus unseres politischen Nachwuchses, wie gemeinschaftsstärkende Jugendtage. Hier wird sich kennengelernt, sich ausgetauscht und soziale Kontakte gepflegt.“ (Der Dritte Weg 2018)

Die Begleitung von Übergängen im Rahmen sportlicher und kultureller Aktivitäten, mittels politischer Bildung und Cliquenorientierung sind zunächst klassische Merkmale von Jugendarbeit. Im Kontext der neonazistischen Orientierung des *Dritten Weges* muss hier jedoch der Begriff „gemeinschaftsstärkend“ zum besseren Verständnis der Darstellung mit der Vorsilbe „volks“ versehen werden. Rechtsextreme Ideologie und Erziehung dreht sich nicht um die kooperative und solidarische Gemeinschaft der Verschiedenen, sondern um die Erfahrung des Primats des homogenen Volkskörpers gegenüber individualistischer Vereinzelung (vgl. Pfeiffer 2013: 55f.). In diesem Sinne heißt es an anderer Stelle:

„Der III. Weg‘ möchte eine Volksgemeinschaft schaffen, in der das Wir mehr als das Ich zählt. Wir sprechen nicht nur darüber, sondern handeln auch in diesem Sinne. Die ‚Deutsche Winterhilfe‘, Schülernachhilfe, Sportangebote für Deutsche sind Beispiele dafür.“ (Der Dritte Weg 2019e)

Die Angebote werden in direktem Zusammenhang mit den Freizeitmöglichkeiten und -einrichtungen (v.a. ihrem Zustand und der der mangelnden Instandhaltung) im öffentlichen Raum sowie Kürzungen bei Jugendzentren gebracht (Der Dritte Weg 2019c). Der Zugriff auf das Feld der Jugendarbeit erfolgt hierbei in einer professionalisierten und organisierten Form. So hat die Partei seit Februar 2019 eine eigene Arbeitsgruppe *Jugend* gegründet, deren Anliegen die Koordination und der Ausbau von Angeboten, wie dem der Nachhilfe, den Jugendtagen oder sportlichen Aktivitäten ist. In einer Mixtur der Affirmation scheinbar wissenschaftlicher Erkenntnisse mit rechter Ideologie heißt dies:

4 Zum Inventar und den Angeboten professioneller Offener Jugendarbeit in Österreich vgl. demgegenüber Gspurnig/Heimgartner 2016: 31-57.

„Es ist statistisch bewiesen, dass Jugendliche durch eine Vielzahl von Freizeitangeboten besser zu erreichen sind, als in den Schulen, die sich immer mehr durch den gesellschaftlichen Leistungszwang zu einer Massenabfertigung ohne wirkliche Wert- und Moralvorstellungen entwickelt haben.“ (Der Dritte Weg 2019d)

Mit Blick auf die vom *Dritten Weg* veröffentlichten Bilder ihrer sozialen Aktionen, lässt sich hinsichtlich Anzahl und Unterschiedlichkeit der TeilnehmerInnen feststellen, dass diese Vorstöße auf durchaus fruchtbaren Boden und Zuspruch der Bevölkerung stoßen. Dennoch sind derlei Angebote durch die extreme Rechte und deren stringente und organisatorisch dichte Ausarbeitung, wie in Plauen, derzeit noch ein marginales, jedoch sich verstetigendes Phänomen (vgl. Grigori 2020: 26ff.). Anders verhält es sich in Italien, wo eine Gruppe seit Jahrzehnten darum bemüht ist, ihr offen faschistisches Gedankengut in bürgerInnennahe Organisationen zu transformieren und hierfür insbesondere die Jugend involviert.

2 Besetzte Häuser zu Jugendzentren – *Casa Pound Italia*

Als in den 2000er Jahren eine sich aus lokalen Hooligans und rechtsextremen Aktivisten zusammensetzende Gruppierung in der Nähe des römischen Hauptbahnhofs ein Haus besetzte, war wohl den wenigsten BeobachterInnen der italienischen extremen Rechten bewusst, dass hier das Fundament für eine mittlerweile hunderte von Gebäuden und Unterorganisationen umfassende Organisation gesetzt wurde: Die *Casa Pound Italia* (CPI).

Die Gruppierung expandierte schnell im ganzen Land und verbreiterte über weitere illegale wie auch legale Formen der Übernahme von Räumlichkeiten ihre Infrastruktur. Über die Jahre gewachsen ist so eine fragmentierte und verschachtelte Struktur, die von kritischer Gegenöffentlichkeit unter sprechenden Schlagworten wie „Schwarze Galaxie“ oder „Himitsu Bako“ verhandelt und laufend analysiert wird (vgl. Gruppo di lavoro Patria su neofascismo e web 2019a, 2019b): Es handelt sich um ein weit verzweigtes Netzwerk aus gemeinnützigen Vereinen sowie lokalen Initiativen, deren inhaltliche Ausrichtung von Tierschutz bis Charity, von Sport bis Rechtsberatung reicht. CPI setzte hierbei von Beginn an auf eine duale Strategie in der Gestaltung und der öffentlichen Inszenierung ihrer Angebote.

So lassen sich einerseits stark an linksautonome Inszenierungen angelehnte Praxen nachzeichnen und damit einhergehende subkulturelle, musikalische Vergemeinschaftungsangebote. Aber auch, bedingt durch die ideologische Fokussierung auf eine aggressive und „kriegerische“ Männlichkeit, Kampfsporttrainings, Kampfevents und gemeinsame Übergriffe auf politische KontrahentInnen. Von Beginn an bildeten Proberäume, die Chance in den Konzerträumlichkeiten der CPI zu spielen und die Kampfsportevents einen Ver-

such, niedrigschwellig Jugendliche in die Strukturen und die damit korrelierende faschistische Ideologie einzugemeinden (Gruppo di lavoro Patria su neofascismo e web 2019b). In Bezug auf die internationale Vernetzung bildet gerade diese militante Facette der CPI immer noch den größten Anziehungspunkt für junge extreme Rechte aus den verschiedensten Ländern, wie Josef Kraft und Sofia Sboui (2019: 165) darstellen. Auch die international vernetzte Studierendenorganisation *blocco studentesco* unterstreicht mit ihrem Wahlspruch „giovazza al potere“ – Jugend an die Macht – ihren Anspruch, eine Jugendinitiative zu sein. Orientiert am Vorbild der *British Union of Fascists* gilt der *blocco studentesco* als Kadenschmiede der Partei wie auch Experimentierfeld für aggressivere Kommunikationsformen.

Andererseits hat die CPI von Beginn an auch Strukturen ausgebildet, die als sozialpolitische Angebote unter faschistischen Vorzeichen für die Belange der italienischen Bevölkerung verstanden werden können. So werden einerseits unter dem Schlagwort „Defend X“ (wobei „X“ jede beliebige Gemeinde sein kann) Stadt- und Nachbarschaftskomitees gegründet oder infiltriert. Aus Sicht von Jugendsozialarbeit müssen zusätzlich jedoch kleine lokale Strukturen besonders in den Blick rücken. Exemplarisch zu nennen ist etwa die 2019 reaktivierte Hotline, welche kostenlose Beratung für ItalienerInnen zu arbeits- und sozialrechtlichen Fragen bietet oder auch die Gruppierung *Impavidi Destiny*, die sich der Inklusion behinderter Menschen verschreibt. Vorbild kleinerer Gruppierungen ist dabei die mittlerweile gut etablierte *Gruppo di Medicina Sociale* (Gri.Me.S.), die niederschwellige sozialmedizinische Angebote setzt. Hinzu kommen diverse soziale und pädagogische Angebote, die von Sub-Gruppen mit Namen wie *Lealtà Azione*, *Bran.co* (Branca Comunitaria Solidarista Onolus), *CooXazione* und *Impavidi Destiny* angeboten werden.

Jugendliche im Speziellen kommen dabei in Angeboten wie der Vorbereitung auf ein Studium, Berufsorientierung, Nachhilfe, Lehrlingsangeboten vor (Sasso 2015; De Pace 2018). Timpani (2018) weist, basierend auf einem Gruppeninterview, darauf hin, die meisten Aktiven dieses Netzwerkes seien junge Menschen, die nach den 1980er Jahren geboren wurden.

Leitidee ist ein völkischer Neo-Kommunitarismus, in dem „die Gemeinschaft über jeder Singularität“ (Timpani 2018; Übers.: E.G.) steht. Zielgruppe sind dabei stets „ItalienerInnen“ – in einem völkischen, keinem bevölkerungsorientierten Sinne. Zusätzlich wird dies mitunter deutlich weiter eingegrenzt auf jene ItalienerInnen, die faschistische Ideale, Werte, Grundsätze und Lebensstil teilen.

Koch (2019) bezeichnet als Ziel solcher Strategien „einen so genannten korporatistischen Staat des ‚dritten Weges‘ jenseits von Kapitalismus und Kommunismus“, der sich exklusiv auf eine völkisch gedachte italienische Nation bezieht und somit Ausschluss, wenn nicht Vernichtung all jener benötigt, welche dieser als „fremd“ und „deviant“ entgegenstehen.

Durch die infrastrukturell bedingte Zusammenführung all dieser Aktivitäten in den Häusern bzw. Büros der CPI führt dies in der Praxis zu einer Vermischung und Überschneidung der militanten Facetten und der scheinbar bürgerlichen Angebote der Gruppierung. Praktisch führt dies zur Situation, dass im Keller eine faschistische Band probt, einen Stock über ihr junge Männer trainieren und noch ein Geschoss weiter die *Gri.Me.S.* Blutdruckmessungen durchführen, während *CooXazione* Lebensmittelspenden an Bedürftige verteilt. In dieser Verzahnung zeigt die CPI, wie menschenverachtende Ideologie geschickt unter dem Rückgriff auf Modi sozialarbeiterischen Agierens innerhalb der Bevölkerung verfestigt werden können und allen voran Jugendliche schnell und ohne große Hürden in die Strukturen eingemeindet werden können. Diese „Solidarität mit den sozial Unterprivilegierten“ (*Martin Lichtmesz*, Figur der extremen Rechten Deutschlands; zit. in: Pfahl-Traughbert 2019: 20) wird von der deutschsprachigen Rechten beobachtet und affirmiert.

3 Kernig und heimatverbunden: Identitäre Jugendarbeit

Mit dem Slogan „Jugend an die Macht“ begann die *Identitäre Bewegung* (IB) Österreich eine ihrer ersten Sticker-Kampagnen unter ihrer Corporate Identity und schloss damit programmatisch wie auch in zitierender Reminiszenz an die Aktivitäten der CPI an, mit welcher nicht nur die österreichische Rechte seit Jahren bestens vernetzt ist.

Im Geiste des großen Vorbildes begannen die AktivistInnen in den letzten Jahren vermehrt „Bildungs-“ oder „Kulturzentren“ zu gründen, dienten sich jugendkulturellen Szenen an und ließen verlautbaren „patriotisches Streetwork“ (Reuter 2016) zu betreiben. Auch ein länderübergreifendes Jugendmagazin wurde über einen AfD- und burschenschaftsnahen Verein gegründet (AIB 2018).

Als ein Faktor ihrer schnellen Popularisierung muss die exzessive Nutzung des digitalen Raums betont werden, indem zahlreiche Plattformen wie Facebook, Instagram, VZ, Twitter, Youtube sowie eigenständige Blogs und Webseiten bespielt wurden. Die häufig vor allem journalistisch geäußerte Geringschätzung, die IB sei lediglich ein „Internetphänomen“, weist auf die Missachtung der Relevanz ebensolcher Räume für junge Menschen im digitalen Zeitalter hin. Mit Blick auf Methoden der Jugendarbeit muss hier bereits festgestellt werden, dass die geplante und gerichtete Andockung an jugendliche Lebenswelten auf unterschiedlichen Social Media Kanälen Ziel und Handlungsform eines professionellen „e-youthwork“ (Mayrhofer et al. 2017) ist. Der Unterschied ergibt sich im Zweck: Während extrem Rechte agitieren, will professionelle Jugendarbeit entlang individueller Bedürfnisse von Ju-

gendlichen unterstützen und begleiten. Zentral ist vor allem, dass die *Identitären* mit ihrem Internetauftritt digitale Lebenswelten womöglich schneller erreicht haben als professionelle Anbieter bislang.

Dass diese Aneignungsstrategien im digitalen Raum zunächst nicht weiterführend analysiert wurden, liegt wohl vor allem daran, dass sich verschiedene Social Media Plattformen zur flächendeckenden Löschung der Gruppen und Privatprofile entschieden. Jakob Guhl, Julia Ebner, und Jan Rau (2020:10) weisen nach, dass derartige Deplatforming effektiv ist und mit deutlichen Verlusten an Reichweite und Interaktion einhergeht.⁵

Am Beispiel der IB Steiermark soll auf jugendarbeiterische Strategien in den Jahren 2016 bis 2019 nun genauer eingegangen werden. Diese Regionalgruppe galt lange als eine der aktivsten Landesgruppen Österreichs.⁶ Sie betreibt das *Hakherzentrum* in Graz, das Räumlichkeiten für „Bildungsveranstaltungen“ zur Verfügung stellt und vom *Verein für nachhaltige Völkerverständigung und Jugendarbeit* getragen wird. Der Ausdruck „nachhaltige Völkerverständigung“ muss hier als semantisches Verwirrspiel begriffen werden, welches mit fachlicher Terminologie spielt. Natalia Wächter (2018) erläutert, dass der Zusammenhang von Jugendarbeit und Völkerverständigung sich im Kontext Internationaler Jugendarbeit zunächst auf die europaweite, vernetzte Aufarbeitung des Nationalsozialismus sowie die Bekämpfung von Antisemitismus bezog (ebd.: 254). Der rechtsextreme Volksbegriff ist demgegenüber keiner, der für die genannten Aspekte steht.

Die IB Steiermark zeichnet sich noch stärker als andere Landesgruppen durch einen gezielten Regionalismus aus. Mit steirischen Sagen wurden regelmäßige Postings in den Sozialen Medien gerahmt. Hashtags wie *#kernig* verweisen auf regionale Produkte und Wendungen. Regelmäßige Stammtische und Aktivitäten in kleineren Gemeinden erhöhen so den Einflussradius des Zentrums in Graz. Auf der früheren *Facebook*-Seite ließ sich verfolgen, dass hier Jugendliche aus zahlreichen Gemeinden mit erwachsenen AkteurInnen zusammenkamen für Grillfeiern, Kegelabende, Wanderungen sowie politische Aktionen. Letztere äußerten sich v.a. beim Anbringen von Transparenten, aber auch in Unterschriften-Aktionen, Flash-Mobs und Info-Ständen. Begriffe von professioneller Jugendarbeit werden hier genutzt, die jugendkulturelle Angebote offerieren und darin sowohl freizeitpädagogische als auch bildende Elemente enthalten.

Die IB Steiermark bewarb ihre Aktivitäten nicht nur digital, sondern legte auch regelmäßig Flugblätter in der Grazer Jugendinformation auf (GP1) - wer

5 Eine Analyse des Nachfolgeprojektes „Die Österreicher“ sowie organisatorisch nicht eindeutig eingebundener rechter „Influencer“ ist zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Beitrages ausständig.

6 Für detailliertere Informationen über Politiken, Ästhetik, AkteurInnen und Strategien der Identitären Bewegung siehe Goetz et al. 2018 sowie Bruns et al. 2017. Die Einschätzung des Aktivitätsgrads beruht auf Protokollen des *Dokumentationsarchivs des Österreichischen Widerstands*, die den VerfasserInnen vorliegen.

Jugendarbeit anbietet, ist hier vertreten, dementsprechend selbstbewusst ist diese Handlung zu verstehen. Zugleich stellte die Landesgruppe sich aktiv gegen lokale AkteurInnen der Kirche, Zivilgesellschaft, Schule und Behörden, die ihnen als AgentInnen des *Großen Austausch* galten und aktiv angefeindet wurden (ITV2). Die Bereiche Bildung und Soziales werden so zu GegnerInnen, welchen ein Angebot für „PatriotInnen“ entgegen gehalten wird (ITV1, ITV2, GP2): Freizeitgestaltung für junge Menschen gilt es selbstständig zu organisieren, ebenso die Unterstützung für junge Familien in Not oder das Eintreten für jugendliche „Österreicher“, welche in der Schule Konflikte haben (ITV1, GP2).

Diese regionale Stimmung erfasste auch die 2014 durchgeführte Studie *Jugendinformation in der Steiermark*, der zufolge steirische Jugendliche Offene Jugendarbeit als zuständig für armutsbetroffene und nicht-österreichische Jugendliche empfinden (X-sample 2014: 98). Zugleich berichten JugendarbeiterInnen, dass in vereinzelt Ortschaften Jugendarbeit auch von Seite der Politik als schädlich und feindselig erlebt und dargestellt wird, da sie sich eben - unter anderem - mit migrierten Jugendlichen sowie Jugendlichen, die Suchtmittel konsumieren auseinandersetzt (ITV1). Diese Zielgruppen werden in rechter Logik dem Volkskörper fremd oder schädlich verstanden, so dass „die Unsrigen“, also österreichische Jugendliche, ein eigenes Angebot brauchen. Auf der anderen Seite betonen JugendarbeiterInnen, dass öffentliche Orte, an denen Jugendliche sich aufhalten könnten, sukzessive weniger würden (ITV1, Z. 144ff.). Passend dazu inszenieren „identitär“ Bewegte sich selbst als vergessene, nicht unterstützte, nicht gleich an Rechten und Möglichkeiten seiende Generation und zugleich als wehrhafte, wie der Slogan „Jugend ohne Migrationshintergrund – vergessen, aber nicht wehrlos“ illustriert. Diese Wehrhaftigkeit muss man ernst nehmen. Die IB wirbt regelmäßig mit Selbstverteidigungsworkshops und -camps und auch dafür, dass „Patrioten“ [sic] sich bewaffnen müssten (vgl. Glösel 2019).

4 Strategien rechter AkteurInnen

Im Anschluss an die geschilderten Fallbeispiele soll nachfolgend versucht werden, die dargestellten Strategien von „Jugendarbeit“ zu sammeln und differenzieren. Während andere AutorInnen von „Erziehung“ (Aunzinger 2019; Hartl 2019) oder „Erlebniswelt“ (Pfeiffer 2013) sprechen, wurden in diesem Beitrag Handlungsformen extrem rechter Strukturen dargestellt, die Jugendliche gezielt anzusprechen und einzubinden versuchen, und dies unter den Vorzeichen, mit den Methoden und in den Terminologien der Sozial- und Jugendarbeit tun. Zusammenfassend lassen sich folgende Strategien extrem

rechter AkteurInnen benennen, das Feld des Sozialen im Allgemeinen und der Jugendarbeit im Speziellen zu bearbeiten:

1. Selbstbezeichnung als Jugendbewegung, Jugendinitiative, Vertretung der Jugend.
2. Anwerbung und Einbindung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
3. Nutzung jugendadäquater (Bild-)Sprache und Kommunikationsmedien sowie Angebot niederschwelliger, teils subkultureller, teils vor allem freizeitpädagogischer Aktivitäten, die Jugendliche im Besonderen ansprechen.
4. Mischstrukturen, die vor allem an Räumlichkeiten gebunden sind, die sowohl Jugendliche wie auch deren Eltern ansprechen („Stadtteilzentrum“, „Bürgerbüro“, „Kulturzentrum“).
5. Mimikry: Nutzung fachspezifischen Vokabulars sowie Bezeichnungen von Unterorganisationen und Vereinen in der Tradition sozialer und medizinischer Dienste.
6. Steter Hinweis auf den Rückbau staatlich geförderter Strukturen, soziale Ungleichheit (für InländerInnen).

Krafeld (2004: 35) bezeichnet die Einrichtungs-, Gruppen- und Aktivitätenzentrierung als die drei Kernelemente und Schwerpunkte der traditionellen (und für ihn damit: überholten) Jugendarbeit. Die dargestellten Strategien der extremen Rechten bewegen sich vor allem um die beiden letztgenannten: Die Einbindung junger Menschen in bestehende soziale Gruppen (gemischten Alters), darin das Erleben von (Volks-)Gemeinschaft sowie die persönliche Sinnstiftung in Aktivitäten, die dem gemeinsamen politischen Anliegen oder auch der gemeinsamen Alltagsgestaltung dienlich sind. Überall dort, wo zugängliche Räumlichkeiten geschaffen werden, die Jugendlichen jenseits des öffentlichen Raumes die Möglichkeit zur Freizeitgestaltung und zum Aufenthalt bieten, gilt auch erstgenannte Kernerwartung. Professionelle Jugendarbeit heute ist demgegenüber flexibler und lebensweltorientierter geworden, insofern lässt sich in Versuchen extrem rechter „Jugendarbeit“ ein traditionelles Verständnis ebendieser feststellen.

Mit Christoph Gille und Birgit Jagusch (2019) lassen sich weiters vier Funktionen sozialer Angebote der extremen Rechten charakterisieren: Erstens die öffentlichkeitswirksame Inszenierung als „karitativ“. Gemeint sind singuläre Aktionen im Gegensatz zum nachhaltigen „Einsatz für die bemängelten sozialen Umstände oder gar der Versuch tatsächlicher Veränderungen“ (ebd.: 51). Solche Strategien lassen sich bei allen drei genannten AkteurInnen finden.

Zweitens regelmäßige stattfindende Scharnierangebote, die niederschwellig und alltagsorientiert auftreten und auf den ersten Blick nicht notwendig als Einlasspforten rechtsextremer Strukturen erkenntlich sind, da sie ver-

schleiernde Bezeichnungen verwenden: Nachhilfeangebote, Jugendtreffs, Kleidersammlungen, Wanderungen etc. Auch diese finden sich in allen genannten Beispielen.

Drittens Angebote zur gezielten Identitätsformierung, der erwähnten „Erziehung nach innen“: Dies sind klandestine(re) Veranstaltungen, die sich dezidiert an ideologisierte Personen richten, etwa Rechtsrock-Festivals, Ferienlager und andere vermeintlich Tradition stiftende Veranstaltungen: Dass alle drei genannten diesbezüglich Kontakte pflegen, ist erkennbar. Umfang und Engagement lassen sich jedoch kaum fundiert belegen.

Viertens Angebote, die traditioneller Sozialarbeit entsprechen und in schwierigen Lebenslagen individuell und verlässlich unterstützen, wie einige der Sub-Vereine der CPI dies umsetzen. Beim *Dritten Weg* finden sich mit Sicherheit klare Tendenzen in diese Richtung, während die Identitäre Bewegung keinerlei Angebote dieser Art setzt.

5 Rechtsoffene Flanken der Jugendarbeit

Nachfolgend soll exemplarisch diskutiert werden, wo im österreichischen Diskurs über Jugendarbeit sowie in deren praktischem Vollzug möglich „Einfallstore“ für die extreme Rechte sind oder sein könnten. Auch wenn die dargestellten Fallbeispiele international gewählt waren, geht es doch um die präventive Schärfung des fachwissenschaftlichen und fachlichen Blicks für zukünftige Ansätze.

Vertreten wird die Jugend Österreichs im Allgemeinen und die verbandliche Jugendarbeit im Besonderen gesetzlich von der *Bundesjugendvertretung* (BJV), die mit der Vertretung der ArbeitnehmerInnen, LandwirtInnen und Wirtschaft gleichgestellt ist und die Geschäfte und Position des *Bundesjugend-rings* (BJR) übernahm (PK 608/2000). Die FPÖ war von Beginn an Befürworterin des neuen Bundes-Jugendförderungsgesetzes wie auch der Bundesjugendvertretung (Stenographisches Protokoll Nationalrat, 18.06.1999). Sah man in den Aktivitäten des BJR eine „jahrelange Praxis der Ausgrenzung“, denn „nur jene Organisationen bekommen diesen Zugang, die dem Bundesjugendring genehm sind, nämlich die linken Vorfeldorganisationen“ (Stenographisches Protokoll Nationalrat 16.05.2000), wurden in weiterer Folge aus dem Mitteln der Bundes-Jugendförderung nun auch parteinahe Jugendorganisationen gefördert.

Der sich für die extreme Rechte daraus ergebende Vorteil war die verlässliche Finanzierung von Gruppen wie dem *Ring Freiheitlicher Jugend* (RFJ) sowie dem *Österreichischen Pennäler Ring* (ÖPR), die sich beide als rechts-

extrem klassifizieren lassen.⁷ Nachdem zunächst lediglich die Statuten geförderter Jugendorganisationen über deren Förderwürdigkeit entschieden, wurde 2008 ein neuer Passus ins Gesetz aufgenommen, welcher „das Verhalten“ von Unterorganisationen sowie Mitgliedern, „welches nicht den Förderungskriterien des Bundes-Jugendförderungsgesetzes (B-JFG) – insbesondere den §§ 1, 3 und 4 B-JFG – entspricht“ (1832/AB XXIV. GP) inkriminiert. Trotz zahlloser „Einzelfälle“, dem in Österreich mittlerweile zum Volksmund gehörenden Stichwort für rechtsextreme Aktivitäten, werden die beispielhaft genannten Jugendorganisationen bis zum aktuellen Datum gefördert.

Unabhängig davon, ob die Möglichkeiten der Jugendförderung oder anderer Fonds genutzt werden oder nicht, erscheint es unabdinglich, auf diese als mögliche Andockstellen rechter AkteurInnen zu verweisen. So lange keine klare und auch durchgesetzte Abgrenzung von extrem rechter „Jugendarbeit“ stattfindet, bleiben Aktivitäten wie sie dieser Beitrag schildert, nicht nur legitim, sondern auch un- und damit anerkannt.

Dort, wo es zur Unvereinbarkeit der Grundprinzipien von Förderung, Anbieter oder Profession kommt, gelingt es der extremen Rechten immer wieder durch organisationale und sprachliche Mimikry diese zu umgehen, wie etwa die Ausführung zur CPI illustrieren. Als weiteres Beispiel muss die „Bürgerinitiative“ *EinProzent* in Deutschland genannt werden, über welche es der IB gelang, einen Unvereinbarkeitsbeschluss der AfD zu umgehen und mit dieser gemeinsam ein inzwischen aufgegebenes Hausprojekt in Halle zu betreiben.

Es ist von Nöten, dass entsprechende Vertretungen von Vereinen, Jugend oder Ehrenamt die eigenen Prinzipien von Demokratie, Menschenrechten und gelebter Solidarität proaktiv einbringen und sich entsprechend klar gegen die extreme Rechte positionieren. Jugendaktivitäten der extremen Rechten können nicht nur als unmittelbare Konkurrenz zum eigenen professionalisierten Handeln gesehen werden, sondern müssen vor allem auch ernst genommen und in der Öffentlichkeit zur kritischen Diskussion gestellt werden.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Offener oder verbandlicher Jugendarbeit scheinen sich nicht nur die Waage zu halten, auch sind sie vor dem Hintergrund der Vielfalt professioneller und ehrenamtlicher Jugendarbeit lediglich kundigen Fachpersonen bekannt. Verstärkt wird dieser Umstand durch die Gesetzeslage, die „Jugendarbeit“ zunächst als Tätigkeit von BürgerInnen, danach erst Fachpersonen betont, den eingegrenzten Fachdiskurs sowie die praktische Ausdifferenzierung der Angebotslandschaft. Die diffusen und vielseitigen Definitionen und Praxen von „Jugend“ sowie „Ju-

7 Zur ideologischen Einordnung des RFJ vgl. Schiedel 2014, zum ÖPR vgl. SDR 2013. Zu erwähnen ist wohl auch das „Österreichische Jungvolk“, benannt nach der Einheitsjugend des Dollfuß-Schuschnigg-Regimes, sowie „Generation Zukunft Ö - Freiheitliche Jugend Ö“, mutmaßlich eine RFJ-nahe Mimikry-Organisation, welches lt. Berichtlegung 2017 ebenso gefördert wurde.

gendarbeit“ tragen so nicht nur zu einer fachlichen Verunsicherung bei, auch ist davon auszugehen, dass fachfremden BürgerInnen nicht bekannt ist, welche Unterschiede ein sozialarbeiterisches Streetwork von einem postulierten „patriotischen Streetwork“ trennen und ob ein „Jugendclub für die Unrigen“ grundlegend problematischer ist als ein „Jugendzentrum der Gemeinde X“.

Selbst in den Grundprinzipien der OJA finden sich Einfallstore praktischer Verunsicherung, wie denn mit den geschilderten Phänomenen umzugehen sei. Die Begriffe von Akzeptanz, Parteilichkeit und Neutralität spielen dabei eine zentrale Rolle. Im Qualitätshandbuch des boJA heißt es etwa:

„Basierend auf der Definition von Akzeptanz nach Lucke (1997: 104) begegnet die Offene Jugendarbeit den jungen Menschen stets annehmend und anerkennend in Hinsicht auf ihre Meinungen, Vorschläge und Entscheidungen.“ (boJA 2017: 44)

Der von Lucke verwendete Akzeptanzbegriff bezieht sich auf eine gesellschaftstheoretische Publikation - keine der praktischen Jugendarbeit. Demgegenüber ist Franz Josef Krafeld (2002) anzuführen, dessen durchaus umstrittene, jedoch auch steter Aktualisierung unterzogene Konzeption einer „akzeptierenden Jugendarbeit“ bis heute Stichwortgeberin der Offenen Jugendarbeit ist. Diese Handlungsstrategie nun von ihren antifaschistischen Grundlagen (Krafeld 2004: 66) zu lösen, führt zu einem diffusen „anything goes“ und damit zu potentieller praktischer Verunsicherung.

Das zweite große Missverständnis erwächst aus der genannten „Neutralität“, welche vor allem aber eine Abgrenzung zu den Partei-Jugenden und dgl. darstellt, dass Offene Jugendarbeit eben keiner Partei gegenüber loyal ist und sein muss. Nachdem mit Rechtsextremismus in Österreich vielfach die FPÖ oder einzelne MandatarInnen umschrieben werden, scheint eine klare Positionierung gegen Rechtsextremismus damit erschwert. Hinzu kommt das häufige und an der deutschen Rechtslage orientierte Missverständnis, Rechtsextremismus sei eine Straftat in Österreich.

Ebenjenes Neutralitätsgebot enthält keinerlei Verbot einer Kritik an einzelnen Aussagen und Sujets politischer Parteien, mit welchen etwa die Zielgruppen der OJA konfrontiert werden. Dass Parteien wie die FPÖ damit gekonnt spielen, zeigte ein Fall im März 2018, als diese Anstoß daran nahm, dass die Broschüre *Kein Bock auf Nazis* im St. Johanner Jugendzentrum auflag.⁸ In eine verwandte Kerbe schlägt eine Forderung der FPÖ Linz, „Jugendzentren sollen politikfreie Räume für die Jugend bieten“ (FPÖ Linz 2018).

Die Unsicherheit ob der Bedeutung der verankerten „Neutralität“ findet sich nicht nur in der praktischen Jugendarbeit, sondern wird somit von der

8 Anstoß nahm man vordergründig an der darin enthaltenen Aufforderung, rechtsextreme Aufkleber zu „überkleben“, was eine Straftat darstellt. Weiters wird die Herausgeberin, das *Antifaschistische Pressearchiv und Bildungszentrum*, als „linksextrem“ und somit für ein Jugendzentrum als ungeeignet bezeichnet (Monitzer 2018).

extremen Rechten auch gegen ebendiese verwendet. Insofern gilt es die Aufträge der OJA der Orientierung an Menschenrechten und Demokratie sowie die Förderung von Inklusion, Diversität und Gleichberechtigung nicht bloß entgegen zu halten, sondern diese als klare und praxiswirksame Positionierung gegen Ideologien der Ungleichheit zu verstehen (vgl. bOJA 2017: 41-46).

Die weiter oben erwähnte kritische und gerechtigkeitsorientierte Akzeptanz gegenüber Jugendlichen als beziehungsfähigen Personen hat deutliche Vorteile gegenüber einem generischen Akzeptanz- sowie Neutralitätsbegriff: Sie ermöglicht die Trennung von Person, Persönlichkeit sowie gewaltförmigen Positionen und Handlungen in der Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Sie kann darüber hinaus aber auch Richtschnur für JugendarbeiterInnen im Umgang mit indirekten Zielgruppen sein, also Stakeholdern, GeldgeberInnen, insofern diese menschenfeindliche Haltungen vertreten.

Strategien von Zurückhaltung und Kleinmachen scheinen in politischen Zeiten des Rechtsrucks nicht angebracht und gerade auch der Fokus auf primäre Prävention, also die Stärkung demokratieorientierter, antifaschistischer Jugendlicher, erscheint notwendig. Im professionellen Handeln Offener Jugendarbeit reicht es dabei nicht, sich an den eigenen Arbeitsprinzipien festzuhalten, sondern diese entsprechend zu leben und nachzuschärfen sowie öffentlichkeitswirksam zu bewerben. Angebote von Beziehung, aber auch Reibungsfläche, müssen sich nicht nur auf vermeintlich persönliche oder identitätspolitische Aspekte beziehen, das gemeinsame Leben und Erkunden politischer Haltung und Handlungsfähigkeit erscheint zentral. Als monetär nachvollziehbaren, jedoch fachpolitischen Fehler muss an dieser Stelle auch die Anbiederung an einen generischen Extremismus-Begriff⁹ genannt werden, der das Handeln gegen Rechtsextremismus vielfach erschwert. Auch im durchaus wenig definierten Bereich der Jugendverbände und -initiativen ist die Stärkung emanzipatorischer Gruppen und Inhalte wünschenswert, um über Themen wie Sport, Brauchtum und Umweltschutz eben keine Einfallstore für extrem rechte AkteurInnen zu bieten.

9 Gemeint ist eine Definition, die pauschal „alle politischen Bestrebungen umfasst, die sich gegen die Normen und Regeln des Verfassungsstaates wenden und dazu mit Mitteln der verbalen und/oder aktiven Gewaltanwendung agieren“ (Weidinger 2018: 13) und somit die Spezifika des Rechtsextremismus auflöst. Es zeigt sich einerseits, dass zunehmend jegliches Engagement gegen Rechtsextremismus als „Linksfaschismus“ aufgegriffen wird. Andererseits ist die tatsächliche Linksextremismusforschung und vor allem -definition im gesamten deutschsprachigen Raum marginal, so dass für ein professionelles Engagement „gegen Linksextremismus“ keinerlei theoretischer oder methodische Bezugsgröße vorhanden ist (vgl. Baron et al. 2018).

6 Literatur

- AIB – Antifaschistisches Infoblatt (2018): Das Arcadi-Magazin: Identitär. Rechts. Antifeministisch. <https://www.antifainfoblatt.de/artikel/das-arcadi-magazin-identitaer-rechts-antifeministisch> [Zugriff: 20.04.2019].
- Aunzinger, Lisa (2019): „Für unsere Kinder, unsere Kindeskinde, für unser Volk“, Geschlechterkonstruktionen und Erziehung im rechtsextremen Lager. In: FIPU (Hrsg.Innen): Rechtsextremismus. Band 3- Geschlechterreflektierte Perspektiven. Wien: mandelbaum, S. 154-184.
- Baron, Philip/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (2018): Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA). https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2018_IDA_Extremismusmodell.pdf [Zugriff: 20.04.2019].
- BJV – Bundesjugendvertretung (2017): Aktionsplan gegen die Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts. https://www.bjv.at/cms/wp-content/uploads/2017/06/bjv_aktionsplan_rechtsextremismus.pdf
- Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Wächter, Natalia (Hrsg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien: mandelbaum.
- boJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2017): Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich. http://www.boja.at/fileadmin/download/Projekte/Uploads_Qualitaet/1_Handbuch_Qualitaet_OJA_2017.pdf [Zugriff: 06.02.2019].
- Botsch, Gideon (2019): Jugendarbeit der extremen Rechten. Workshop zum Studientag Rechtsextremismus, 5.7.2019, Frankfurt UAS.
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (201): Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. 2. Auflage. Unrast.
- De Pace, Umberto: Democrazia ed estrema destra. Il caso monzese (2018): <https://arengario.net/fasci/fasci02.html> [4.7.2019].
- Diebäcker, Marc/Hofer, Manuela (2018): Zu fachlichen Kompetenzen und Tätigkeiten von Sozialer Arbeit im Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: soziales_kapital, Nr. 20 (2018), 180-187.
- Ecarius, Jutta/Berg, Alena/Serry, Katja/Oliveras, Ronnie (2017): Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden. Wiesbaden: Springer VS.
- Gille, Christoph/Jagusch, Birgit (2019): Die Neue Rechte in der Sozialen Arbeit inNRW. Exemplarische Analysen. http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/User_upload/FGW-Studie-RSD-03-Gille-2019_11_29-komplett-web.pdf [zugriff am 01.08.2020].
- Glösel, Kathrin (2019): Alles, was es über die „Identitäre Bewegung“ zu wissen gibt. In: Kontrast, 29.03.2019, <https://kontrast.at/identitaere-bewegung/> [30.08.2019].
- Goetz, Judith/Sedlacek, Joseph Maria/Winkler, Alexander (2018) (Hrsg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären‘. Hamburg: Marta Press.
- Grigori, Eva (2017): Soziale Arbeit, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Jugendarbeit. Wo stehen wir? Input zum Treffen der AG Jugend der ogsa, 13.09.2017, St. Pölten. https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2017/09/Grigori_Stellenwert-der-OKJA.pdf [11.08.2019].

- Grigori, Eva (2020): „Recht(s) sozial: Zugriffe extrem rechter Organisationen auf die Jugendarbeit“. FORUM sozial (1/2020), 33–36.
- Gruppo di lavoro Patria su neofascismo e web 2019b *Esplorando la Galassia Nera* <http://www.patriaindipendente.it/idee/cittadinanza-attiva/esplorando-la-galassia-nera/> [4.7.2019].
- Gruppo di lavoro Patria su neofascismo e web 2019b <http://www.patriaindipendente.it/person-e-luoghi/inchieste/le-scatole-cinesi-di-casapound/> [4.7.2019].
- Gspurnig, Waltraut/Heimgartner, Arno (2016): *Offene Jugendarbeit in Österreich*. Graz: Eigenverlag Universität Graz.
- Guhl, Jakob/Ebner, Julia/Rau, Jan (2020). „The Online Ecosystem of the German Far-Right“. London et al.: ISD. Online: <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2020-02/ISD-The%20Online%20Ecosystem%20of%20the%20German%20Far-Right.pdf> [Zugriff: 01.08.2020].
- Hartl, Johannes (2019): *Kindererziehung bei „III. Weg“*. Erschienen auf: *Blick nach rechts*. <https://www.bnr.de/artikel/hintergrund/kindererziehung-beim-iii-weg> [3.7.2019].
- Koch, Heiko (2013): *Casa Pound Italia. Mussolinis Erben*, Münster: Unrast.
- Koch, Heiko (2019): „Quo vadis CasaPound? In: *Antifa Infoblatt*, 4/2019. Online: <https://www.antifainfoblatt.de/artikel/quo-vadis-casapound.> [01.08.2020].
- Krafeld, Franz Josef (2004): *Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit*. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Krafeld, Franz Josef (2002): *Für die Zivilgesellschaft begeistern statt nur gegen den Rechtsextremismus ankämpfen – Arbeitsmaterialien zum Konzept der gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit*. Broschüre.
- Kraft, Josef/Sboui, Sofia (2019): *Linkspopulismus als Antwort auf rechten Populismus? Eine kritische Betrachtung*. In: Boehnke, Lukas/Thran, Malte/Wunderwald, Jacob (Hrsg.): *Rechtspopulismus im Fokus*. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden: Springer, 157-178.
- Liebentritt, Sabine (2013): *Offene Kinder- und Jugendarbeit in Österreich*. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 841-851.
- Mayrhofer, Hemma/Neuburg, Florian/Schwarzl, Christina (2017): *Working Paper No. 19. Bestandserhebung zu e-youth work in der Offenen Jugendarbeit in Österreich. Zwischenbericht zum KIRAS-Forschungsprojekt „E-YOUTH.works – Offene Jugendarbeit in und mit neuen Medien als Schutzmaßnahme gegen radikalisierende Internetpropaganda“* https://www.irks.at/assets/irks/Publikationen/Working%20Paper/IRKS_WP19_E-Youth_Bestandsaufnahme.pdf [25.07.2019].
- Mayring, Philipp (1988): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Monitzer, Johanna (2018): *Nazi-Broschüre erzürnt die FPÖ*. In: *Kitzbüheler Anzeiger*, https://www.kitzanzeiger.at/Nazi-Broschuere-erzuernt-die-FPOe_pid,17070,nid,96613,type,newsdetail.html [Zugriff: 1.5.2019].
- Pfahl-Traughbert, Armin (2019): *Der Extremismus der Neuen Rechten. Eine Analyse zu Diskursthemen und Positionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfeiffer, Thomas (2013): *Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Musik, Symbolik, Internet – der Rechtsextremismus als Erlebniswelt*. In: Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas (Hrsg.): *Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverach-*

- tung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention. Schwalbach: Wochenschau, 44-64.
- Reuter, Benjamin (2016): Identitäre Bewegung: Das lächelnde Gesicht der Neuen Rechten. In: Huffington Post, 16.05.2016, http://www.huffingtonpost.de/2016/05/16/identitaere-bewegung-martin-sellner-_n_9984260.html [Zugriff: 18.03.2019].
- Sächsisches Staatsministerium des Innern / Landesamt für Verfassungsschutz Sachsen (2019): Sächsischer Verfassungsschutzbericht 2018. www.verfassungsschutz.sachsen.de/download/Verfassungsschutzbericht_2018_Web.pdf [Zugriff am 04.07.2020].
- Sasso, Michele (2015): Dalla tutela degli animali alla protezione civile: le sigle dietro cui si nasconde l'estrema destra <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2015/10/29/news/dalla-tutela-degli-animali-alla-protezione-civile-dove-si-nasconde-l-estrema-destra-1.236626> [4.7.2019].
- SDR – stoppt die rechten (2013): ÖPR (III): „Deutsche Hiebe“ und Waidhofen. <https://www.stopptdierechten.at/2013/09/24/opr-iii-%E2%80%9Edeutsche-hiebe%E2%80%9C-und-waidhofen/> [16.8.2019].
- SDR – stoppt die rechten (2019): Identitäre Beziehungen (Teil 1): Neonazistische Bezüge und Laila mittendrin <https://www.stopptdierechten.at/2019/04/17/identitaere-beziehungen-teil-1-neonazistische-bezuege-und-laila-mittendrin/> [Zugriff: 1.5.2019].
- Steiner, Karin (2015): Die Wiener Kinderfreunde 1910-1934. Demokratische Impulse für die offene Jugendarbeit. In: Böhnisch et al.: a.a.O., 49–71.
- Timpani, Pino (2018): Post Utopie: il neo comunitarismo <https://www.vorrei.org/persona/11645-post-utopie-il-neo-comunitarismo-2.html> [3.7.2019].
- Wächter, Nathalia (2018): Internationale Jugendarbeit in Begegnung mit sozialer Ungleichheit. Aktuelle Diskurse um Mobilität, Interkulturalität, Identität. In: Blumenthal, Sara / Lauermann, Karin / Sting, Stephan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziale Frage(n). Budrich, 253-266.
- X-sample (2014): http://www.x-sample.at/pdf/Bericht_Jugendinformation%20in%20der%20Steiermark_Druckfassung.pdf [Zugriff: 1.5.2019].

7 Quellen¹⁰

- 1832/AB XXIV. GP - Anfragebeantwortung https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_01832/fname_162183.pdf [Zugriff am 31.12.2018].
- Bran.co (o.J.): Chi Siamo. [Zugriff am 15.8.2019].
- CPI - Casa Pound Italia (2019): Who we are, [Zugriff am 05.02.2019].
- Der Dritte Weg (2018): Jugendtag beim „III. Weg“- Vogtland [Zugriff am 07.02.2019].

¹⁰ Rechtsextreme Webseiten werden hier nicht mit der URL wiedergegeben, lediglich mit Titel, Datum und Zugriff. Sie wurden gesichert und sind auf Anfrage bei der Autorin einsehbar bzw. – sofern noch online verfügbar – selbstständig mittels Suchmaschinen recherchierbar.

- Der Dritte Weg (2019a): Vierter Kleidermarkt in Plauen durchgeführt. [Zugriff am 3.7.2019].
- Der Dritte Weg (2019b): 1. Mai in Plauen: Soziale Gerechtigkeit statt kriminelle Ausländer. [Zugriff am 3.7.2019].
- Der Dritte Weg (2019c): Selbstverteidigungskurs erfreut sich immer größerer Beliebtheit. [Zugriff am 3.7.2019].
- Der Dritte Weg (2019d): Arbeitsgruppe Jugend gegründet. [Zugriff am 10.02.2019].
- Der Dritte Weg (2019e): Jugend zu uns – Verteilung im Landkreis Gotha [Zugriff am 10.08.2020].
- PK 608/2000 - Parlamentskorrespondenz Nr. 608 vom 02.11.2000, https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2000/PK0608/index.shtml [Zugriff: 31.12.2018]
- FPÖ Linz (2018): Stumptner: Politische Einflussnahme in Jugendzentren stoppen. [Zugriff am 31.12.2018].
- GRIMES - Gruppo di Medicina Sociale (2019): Info. Facebook. [Zugriff am 06.02.2019].
- Stenographisches Protokoll 25. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich XXI. Gesetzgebungsperiode Dienstag, 16. Mai 2000 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ_00025/fname_114405.pdf [Zugriff: 31.12.2018].
- Stenographisches Protokoll 176. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, XX. Gesetzgebungsperiode, Freitag, 18. Juni 1999 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XX/NRSITZ/NRSITZ_00176/fnameorig_114341.html [Zugriff: 31.12.2018].

8 Daten

- GP1 – Gedächtnisprotokoll, erstellt von Eva Grigori über einen Workshop mit steirischen JugendarbeiterInnen.
- GP2 – Gedächtnisprotokoll, erstellt von Eva Grigori am 9. Juli 2017 über ein Interview mit einem Sozialarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe Steiermark.
- GP3 – Gedächtnisprotokoll, erstellt von Eva Grigori im Sommer 2016 über ein Beratungsgespräch mit einem Jugendlichen sowie daran anschließenden kollegialen Austausch.
- ITV1 – Interview, geführt von Eva Grigori am 9. Juli 2017 mit einer Jugendarbeiterin in der Steiermark. Transkribiert, Zeilen durchgängig nummeriert
- ITV2 – Interview geführt von Eva Grigori am 9. Juli 2017 mit einem Akteur der Zivilgesellschaft in der Steiermark. Audiomitschnitt.

Entwicklungsbedarf und Perspektiven für Jugendforschung in Österreich

Stand und Entwicklungsbedarf der Jugendforschung in Österreich

Helmut Fennes und Peter Hofmann

1 Einleitung

Die interdisziplinäre Tagung ‚Jugend – Lebenswelt – Bildung‘ im November 2017 in Innsbruck hatte neben der Präsentation und Diskussion der Ergebnisse von Jugendforschung in Österreich auch das Ziel, zur Vernetzung der Jugendforschung in Österreich, zur Einleitung eines Diskurses zwischen Forschung, Praxis, Politik und AkteurInnen im Jugendbereich beizutragen und gemeinsame Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich zu entwickeln. Dieser Beitrag versucht die Ergebnisse der Tagung in Hinblick auf diese Ziele darzustellen.

Im Rahmen der Tagung gab es zwei Programmpunkte, die speziell auf diese Ziele ausgerichtet waren: Eine ‚Open Space Session‘ am Abend des zweiten Tagungstages, also nach etwa drei Viertel des Tagungsprogramms¹ und eine Befragung der TagungsteilnehmerInnen am Ende der Tagung mit einem Fragebogen. Darüber hinaus war die Tagung insgesamt so angelegt, dass sie zu diesen Zielen beitragen konnte, insbesondere durch die gezielte Einladung und Einbeziehung von AkteurInnen im Jugendbereich (z.B. in der Jugendarbeit und Jugendhilfe) sowie von VertreterInnen von Politik und Verwaltung (z.B. der Landesjugendreferate und des Bundesministeriums für Familien und Jugend).

Die ‚Open Space Session‘ war thematisch organisiert, mit ‚Thementischen‘ zu einem breiten Spektrum von 13 Themen, die jenen der Tagung entsprachen. Jeder der Thementische umfasste maximal 15 TeilnehmerInnen, sodass eine Beteiligung aller an den Diskussionen möglich war.

Der Fragebogen wurde am letzten Tag der Tagung aufgelegt und enthielt zwei offene Fragen: Eine zu den Schwerpunkten der Antwortenden im Bereich der Jugend- und Jugendhilfeforschung und eine zu den Anliegen, Zielsetzungen und Erwartungen in Bezug auf ein in Gründung befindliches Ju-

1 Siehe <https://www.uibk.ac.at/iezw/tagung-jugendforschung/programm/open-space-session-17.11.2017.html> (Zugriff: 10.9.2020).

gendforschungsnetzwerk. Der Fragebogen wurde von 96 TagungsteilnehmerInnen ausgefüllt.

2 Stand der Jugendforschung in Österreich

Der Stand der Jugendforschung ist schwer zu erfassen, da es in Österreich keine Strukturen gibt, die systematisch Personen, Institutionen, Forschungsprojekte und Publikationen im Bereich der Jugendforschung dokumentieren. Eine Erhebung zum Stand der Jugendforschung in Österreich aus institutioneller Sicht wurde zuletzt 2015 von Babic/Bütow/Katstaller (2016) durchgeführt, allerdings eben beschränkt auf Jugendforschungsinstitutionen (inklusive deren Finanzierung von Jugendforschung, Auftraggebende in der Jugendforschung, Einschätzung der Bedingungen und der Weiterentwicklung für Jugendforschung etc.), jedoch ohne Erhebung konkreter Forschungen. Ergebnisse dieser Studie sind teilweise auch auf der Homepage des Auftraggebers dieser Studie (damals Bundesministerium für Familien und Jugend, jetzt Bundeskanzleramt) zu finden².

Wenn man von den Präsentationen bei der Jugendforschungstagung 2017 in Innsbruck³ als Abbild der Jugendforschung in Österreich ausgeht, ergibt sich ein thematisch breit gestreutes und vielfältiges Bild von Forschungsarbeiten, die von ForscherInnen aus verschiedenen Disziplinen mit einer Vielfalt von theoretischen Rahmungen und Forschungsdesigns durchgeführt werden (vgl. auch Wächter/Bütow i.d.B.). Allerdings lässt dieses Bild auch vermuten, dass die Jugendforschung in Österreich fragmentiert ist, mit wenig Zusammenhängen zwischen den verschiedenen – meist relativ kleinen – Forschungsprojekten, die nur in einem geringen Ausmaß in Kooperation zwischen verschiedenen Forschungseinrichtungen durchgeführt werden. Zwar gibt es begrenzt Forschungsk Kooperationen mit anderen Ländern, meist jedoch nur im deutschsprachigen Raum. All dies führt zu einem Bild mit vielen kleineren und größeren Forschungsinseln, die nur begrenzt miteinander verbunden sind.

Dieses Bild wird durch die Antworten in den bei der Tagung aufliegenden Fragebögen zum Großteil bestätigt, insbesondere in Hinblick auf die Schwerpunkte der RespondentInnen im Bereich der Jugendforschung. Diese decken ein sehr breites Spektrum von Forschungsbereichen und Forschungsthemen ab. Sie umfassen die Jugend als Lebensphase der Übergänge und der Ent-

2 Siehe <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendforschung-institutionen.html> (Zugriff: 10.9.2020).

3 Siehe <https://www.uibk.ac.at/iezw/tagung-jugendforschung/programm/tagungsprogramm-innsbruck-20171110-tagungsmappe.pdf> (Zugriff: 10.9.2020)

wicklung, Lernen und Bildung in der Jugendphase, Jugend in einem gesellschaftlichen und politischen Kontext, Jugendarbeit und Jugendhilfe sowie weitere jugendrelevante Themen.

Bemerkenswert ist auch die Vielfalt der institutionellen Verankerung der RespondentInnen der Fragebögen. Zwar kommt etwa die Hälfte aus dem universitären Bereich, jedoch aus verschiedenen Disziplinen und Fachbereichen fast aller Universitäten in Österreich. Die anderen RespondentInnen sind an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, außeruniversitären Instituten und anderen Organisationen tätig, die auch Forschungsarbeit durchführen.

In den Diskussionen an den Thementischen im Rahmen der ‚Open Space Session‘ der Tagung wurde der Stand der Jugendforschung eher mit einem kritischen Blick betrachtet, insbesondere in Bezug auf die bestehenden Rahmenbedingungen und Strukturen. Auch hier wurde der Mangel an Verbindungen zwischen den verschiedenen Forschungsthemen und Forschungsaktivitäten angesprochen. Als ungenügend wurde z.B. die Verbindung zwischen Bildungs- und Jugendforschung bezeichnet, was dazu führt, dass – analog zum Mangel an Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Strukturen – Lernen und Bildung in der Jugendphase getrennt voneinander in schulischen und außerschulischen Kontexten bearbeitet werden. Ähnlich kritisch wurden die Verbindungen zwischen Forschung und Praxis betrachtet: Hier wurde einerseits die mangelnde Einbeziehung Jugendlicher und von in der Praxis Tätigen in die Forschung kritisiert, andererseits der Mangel eines effektiven Transfers der Forschungserkenntnisse in die Praxis festgehalten.

3 Entwicklungsbedarf der Jugendforschung in Österreich

3.1 Ziele

Im bei der Jugendforschungstagung 2017 in Innsbruck aufliegenden Fragebogen wurde auch nach den Zielen für das in Gründung begriffene Jugendforschungsnetzwerk gefragt. Die Antworten können implizit auch als Zielsetzung für die Entwicklung der Jugendforschung Österreich insgesamt verstanden werden. Als primäres Ziel wurde angegeben, die Jugendforschung zu stärken und sichtbar zu machen, insbesondere indem die Erkenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit und speziell auch interessierten AkteurInnen in Praxis, Politik und Verwaltung in verständlicher Weise zugänglich gemacht werden, sodass sie in der Praxis und Politik genutzt und wirksam umgesetzt werden können.

Die weiteren Antworten in den Fragebögen sowie die Diskussionen während der ‚Open Space Session‘ bei der Tagung brachten die folgenden Vor-

stellungen zum Entwicklungsbedarf der Jugendforschung in Österreich zum Ausdruck.

3.2 *Strukturen*

Auf der strukturellen Ebene bedarf es einer Entwicklung der Verbindung zwischen und Vernetzung von Forschung, Praxis und Politik bzw. Verwaltung, wobei diese Verbindungen wechselseitig sein sollen, damit eine gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung der Jugendforschung in Österreich entstehen kann. Als besonders wichtig wird die Verbindung zwischen Praxis und Forschung gesehen, einerseits in Hinblick auf mehr in der Praxis anwendbare Forschung, andererseits in Hinblick auf einen effektiveren Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis. Weiters soll eine stärkere Vernetzung und Kooperation zwischen Forschungseinrichtungen angestrebt werden und eine allfällige Konkurrenz um Aufträge bzw. Fördermittel sowie öffentliche Sichtbarkeit zumindest teilweise ablösen, da eine relevante Jugendforschung von einzelnen relativ kleinen Einrichtungen kaum durchgeführt werden kann. Dies trifft auf Vernetzung und Kooperation sowohl innerhalb Österreichs als auch international zu, da Jugendforschung begrenzt auf einen nationalen Kontext in einem weitgehend grenzenlosen Europa und bei einer zunehmenden Globalisierung wenig sinnvoll erscheint. Weiters bedarf es einer adäquaten Wissenschaftskommunikation, damit ein effektiver Transfer der Forschungserkenntnisse in Praxis, Politik und Verwaltung stattfinden kann: Hier liegt die Verantwortung bei den WissenschaftlerInnen, ihre Kompetenzen im Bereich der zielgruppengerechten Vermittlung und Nutzbarmachung von Erkenntnissen weiterzuentwickeln. Nicht zuletzt bedarf es auch einer Förderung von NachwuchsforscherInnen und entsprechender Aus- und Weiterbildung in Studien- und Lehrgängen. Erfreulicherweise gab es eine große Beteiligung von NachwuchsforscherInnen an der Jugendforschungstagung 2017. Es waren insbesondere auch viele Studierende sowohl als TagungsteilnehmerInnen als auch mit Präsentationen von Masterarbeiten und Dissertationen, u.a. bei der Postersession⁴, anwesend. Dies lässt hoffen, dass es beim wissenschaftlichen Nachwuchs ein Interesse und Potenzial für die Entwicklung der Jugendforschung in Österreich gibt.

3.3 *Forschungsthemen*

Im Zusammenhang mit Forschungsthemen wurde zum Ausdruck gebracht, dass es auch einer ernsthaften Grundlagenforschung bedarf, insbesondere zu

4 Siehe <https://www.uibk.ac.at/iezw/tagung-jugendforschung/programm/zusammenfassung-der-posterbeitraege.pdf> (Zugriff: 10.9.2020).

Sozialisationsprozessen in der Jugendphase, inklusive zur Wertebildung und Identitätsentwicklung, die einen Bezugsrahmen für die zahlreichen Forschungsprojekte mit einem spezifischen Fokus darstellen kann. Als weitere prioritäre Themen wurden genannt: die Partizipation von Jugendlichen in der Gesellschaft und im demokratischen Leben, soziale Gerechtigkeit inklusive der Mechanismen, die diese gefährden, sowie Möglichkeiten der Inklusion von Jugendlichen, die in irgendeiner Form benachteiligt sind. Migration und Flucht wurden des Weiteren als wichtige Themen erwähnt, allerdings mit der Aufforderung, zu diesen Themen eher keine separate Sonderforschung durchzuführen, sondern sie als Querschnittsthemen und integrale Bestandteile für alle jugendrelevanten Forschungen handzuhaben. Hervorgehoben wurde zudem der Bereich Gesundheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, der besonders in Hinblick auf die Selbstwirksamkeit und entsprechende Lebenskompetenz zu untersuchen sei.

Abgesehen davon wurden offensichtlich alle Themenbereiche der ‚Thementische‘, die im Rahmen der ‚Open Space Session‘ zustande kamen⁵, als relevant für die Jugendforschung betrachtet. Für zwei ‚Thementische‘ (Sexualität(en)/Partnerschaft(en) und Delinquenz) gab es allerdings keine oder nur vereinzelte TeilnehmerInnen, die sich dann anderen Thementischen anschlossen.

3.4 Forschungsansätze und Forschungsdesign

Ausgehend von einem interdisziplinären Ansatz wurde bei der ‚Open Space Session‘ auch ein transdisziplinärer Zugang zur Jugendforschung gefordert. Beispielhaft kam dies im Zusammenhang mit Bildung und Lernen in der Jugendphase zum Ausdruck, wo traditionell schulische Kontexte und außerschulische Kontexte getrennt im Rahmen der Bildungsforschung bzw. der Jugendforschung bearbeitet werden. Hier wäre eine ganzheitliche Forschungsperspektive vorzuziehen. Insgesamt wurde ein ganzheitlicher Zugang zu Jugendforschung angeregt, indem nicht nur ausgewählte Gruppen von Jugendlichen oder spezifische Themen im Jugendkontext erforscht werden, sondern auch die Lebenswelten aller Jugendlichen und in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext.

Entwicklungsbedarf wurde des Weiteren in Hinblick auf vergleichende Jugendforschung festgestellt, einerseits für Vergleiche im europäischen bzw. internationalen Kontext und andererseits für sozialhistorische Vergleiche. Dies erfordert eine Abstimmung der Datenerhebung mit internationalen Erhebungsinstrumenten sowie eine Kontinuität bei Querschnitterhebungen in

5 Sozialisation, Bildung, Übergänge in Arbeit und Beruf, Partizipation, Werte, Gesundheit, Jugendarbeit/Jugendhilfe, Inklusion/soziale Gerechtigkeit/soziale Mobilität, Migration/Flucht.

bestimmten zeitlichen Abständen. Darüber hinaus wurde ein vermehrter Bedarf an Langzeitstudien sowie an Längsschnittstudien angemerkt, um längerfristige Entwicklungen und Prozesse sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene erforschen zu können. Schließlich wurde angeregt, die Erkenntnisse bisheriger Studien durch Meta-Studien zusammenzuführen bzw. zueinander in Beziehung zu setzen.

3.5 Methodologie

Auch in Bezug auf die Methodologie wurde ein Entwicklungsbedarf festgestellt, um den spezifischen Anforderungen für die Jugendforschung gerecht zu werden. Insbesondere wurde ein verstärkter Einsatz von partizipativer Forschung angeregt, bei der Jugendliche aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden – auch in die Entwicklung der Forschungsfragen und des Forschungsdesigns. Dabei findet ein Wandel vom Objekt zum Subjekt statt, durch den ForscherInnen und Jugendliche auf Augenhöhe miteinander in Beziehung treten.

3.6 Rahmenbedingungen

Als wesentliche Rahmenbedingung für Jugendforschung wurde die Unabhängigkeit genannt, auch von politischen Interessen: sowohl Forschungsthemen als auch Forschungsfragen sollen grundsätzlich von WissenschaftlerInnen selbständig entschieden werden können, sofern es sich nicht um Auftragsforschung handelt (wobei hier ja WissenschaftlerInnen autonom entscheiden, ob sie sich dafür bewerben oder nicht).

Voraussetzung dafür sind allerdings auch ausreichende Ressourcen für Jugendforschung, einerseits in den jeweiligen Forschungseinrichtungen im Rahmen ihrer jeweiligen Finanzierungsvereinbarungen, andererseits durch Forschungsförderung mit entsprechenden Förderschienen und -ausschreibungen. Beides ist in Österreich schwach ausgeprägt, insbesondere gibt es nur wenige Planstellen in wissenschaftlichen Einrichtungen mit einem Fokus auf Jugendforschung (vgl. Babic/Bütow/Katstaller 2016). Spezifische Förderungen und Ausschreibungen für Jugendforschung sind rar und von geringen Förderquoten und begrenztem Fördervolumen gekennzeichnet. Gefordert wurde daher in der ‚Open Space Session‘ eine beträchtlich höhere – und transparente – Finanzierung der Jugendforschung, insbesondere auch für regionale und österreichische Forschungsprojekte, wobei hier auch Kooperationen zwischen Forschungseinrichtungen unterstützt werden sollen.

Weiters wurde der Wunsch nach einer langfristigen Ausrichtung bzw. Orientierung von Aktivitäten im Bereich der Jugendforschung ausgedrückt. Einerseits ist dies für Längsschnittstudien, Langzeitstudien und vergleichende

Forschung (insbesondere sozialhistorische Vergleichsstudien) nötig, andererseits könnten dadurch verschiedene Forschungsprojekte besser aufeinander abgestimmt werden.

Schließlich wurde auch die Gründung eines Jugendforschungsnetzwerks bzw. einer Gesellschaft für Jugendforschung nach dem Beispiel anderer europäischer Länder angeregt. Die Antworten auf den bei der Tagung aufliegenden Fragebogen gehen auf konkrete Funktionen ein, die ein entsprechendes Netzwerk erfüllen sollte. Eine dieser Funktionen wäre die einer ‚Wissensdrehscheibe‘ mit Informationen über Studien, Publikationen, Vorträge, Tagungen, calls for papers, Ausschreibungen von finanziellen Förderungen, Stellenausschreibungen im Jugendforschungsbereich etc. und mit einem entsprechenden Wissensmanagement im Bereich der Jugendforschung. Diese Funktion könnte durch einen Newsletter bzw. laufende Meldungen an InteressentInnen, eine Webseite zur Jugendforschung in Österreich mit Hinweisen auf abgeschlossene, laufende und geplante Forschungsprojekte und Publikationen sowie auf aktuelle Ausschreibungen und eine Datenbank mit Studien, Publikationen, Einrichtungen und AkteurInnen in der Jugendforschung wahrgenommen werden.

Entsprechend den Antworten auf den Fragebogen wäre eine weitere Funktion eines Netzwerks für Jugendforschung die einer Plattform für

- kontinuierlichen wissenschaftlichen Austausch und Diskussion über Forschungsprojekte, Schwerpunkte, Methoden, Ergebnisse etc.;
- Austausch, Dialog und Verbindung zwischen Jugend, Politik, Verwaltung, Praxis und Forschung, auch für evidence-based policy development, Politikberatung und Praxisberatung;
- Vernetzung (bundesländerübergreifend, länderübergreifend, europaweit, interdisziplinär) von Organisationen, Institutionen und Personen in der Jugendforschung/im Jugendbereich, inklusive NachwuchsforscherInnen und in der Folge Vernetzung von Fähigkeiten, Ressourcen, Forschungsinteressen, methodischen Ansätzen, Diskursen;
- Kooperation zwischen Verwaltung, Praxis der Jugendarbeit, Jugendhilfe, Jugendorganisationen, anderen jugendrelevanten Institutionen und Forschung;
- Kooperation bei Forschungsprojekten und Publikationen (Forschungsinstitutionen-übergreifend); gemeinsame (große) Forschungsanträge (Drittmittel); gemeinsame Umsetzung von Forschungs- bzw. Praxis-Projekten.

Das Netzwerk könnte die Basis für Konferenzen, Vorträge, Forschungswerkstätten, Seminare, Workshops etc. zur Jugendforschung bilden.

Schließlich hätte gemäß Antworten auf den Fragebogen ein solches Netzwerk die Funktion einer Scientific Community für

- eine nachhaltige und systematische Entwicklung der Jugendforschung in Österreich;
- Diskussion und Entwicklung von Fragestellungen;
- Systematisierung/Koordination/strategische Steuerung der Jugendforschung in Hinblick auf Vergleichbarkeit von Daten, sowohl innerhalb von Österreich als auch international, z.B. durch Entwicklung von Standards und Forschungsinstrumenten;
- Qualitätsentwicklung in der Jugendforschung, Jugendarbeit und Jugendhilfe, auch durch methodische Unterstützung;
- eine Interessensvertretung der Jugendforschung in Österreich.

4 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der ‚Open Space Session‘ bei der Jugendforschungstagung 2017 in Innsbruck sowie der dort durchgeführten Befragung zeigen, dass die von Wächter und Bütow dargestellten Perspektiven für Jugendforschung und Jugendpolitik in Österreich (i.d.B.) von den TagungsteilnehmerInnen – und damit vermutlich von einem relevanten Teil der AkteurInnen in der Jugendforschung in Österreich – geteilt werden. Die von Wächter und Bütow aufgezeigten Perspektiven können also mit entsprechender Unterstützung rechnen. Es scheint an der Zeit, die entsprechenden Schritte zu setzen, um die von Wächter und Bütow (i.d.B.) formulierten ‚Meilensteine‘ umzusetzen: Eine Neuauflage der Jugendforschungstagung (die tatsächlich für 2021 geplant ist), gemeinsame Publikationen zur Sichtbarmachung von Jugendforschung in Österreich (wofür mit dieser Publikation ein Impuls gesetzt wird), die Entwicklung eines Studiengangs für Jugendforschung (eventuell in Kooperation zwischen mehreren Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen), eine systematische und kontinuierliche Jugendberichterstattung (zu der eine schon eingerichtete Arbeitsgruppe beitragen soll), die Gründung einer wissenschaftlichen Gesellschaft für Jugendforschung (in einer Vorstufe durch die Gründung eines Netzwerkes für Jugendforschung in der Folge der Tagung) und die Gründung eines wissenschaftlichen Instituts für Jugendforschung – das vermutlich nicht so schnell realisiert werden kann, da hier – wie bei einem Studiengang – eine mehrjährige Vorlaufzeit erforderlich ist.

5 Literatur

Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela (2016): Wie viel gilt der Prophet im eigenen Land? Jugendforschung in Österreich aus institutioneller Sicht. In: Soziales Kapital, 15, S. 152-164.

Perspektiven für Jugendforschung und Jugendpolitik in Österreich

Natalia Wächter und Birgit Bütow

1 Einleitung

Historische und aktuelle Entwicklungen der Jugendforschung in Österreich weisen einerseits ein reichhaltiges, vielfältiges, international anerkanntes (und damit bekanntes) Panorama an Themen, Forschungsarbeiten und AutorInnen auf, zum anderen wird seit vielen Jahren in der Fachdiskussion immer wieder herausgearbeitet und kritisiert, dass die österreichische Jugendforschung nicht nur in der Forschungslandschaft marginal ist, sondern auch als solche von der Politik wenig systematisch gefördert und gefordert wird, dass es viele Diskontinuitäten und Brüche gibt und v.a. dass man kaum von einer systematischen Jugendforschung sprechen kann, die regelmäßig und umfassend aktuelles Wissen über Jugendliche generiert (vgl. Beiträge i.d.B.). Es gab in der Vergangenheit viele Anläufe und Versuche, diese Situation nachhaltig zu ändern. Allerdings waren die meisten von einzelnen AkteurInnen ausgegangen und nicht gemeinsam im „Trias“ von Wissenschaft, Praxis und Politik initiiert und systematisch in ihrer Umsetzung weiter verfolgt worden. Mit der Schließung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (ÖIJ) im Jahr 2009 war der neuzeitliche Endpunkt eines institutionellen Zentrums von Jugendforschung erreicht. Ein neuer Anlauf für eine Österreichische Jugendforschung wurde mit der Einsetzung einer Sachverständigenkommission zur Erstellung des Sechsten Jugendberichts im Jahr 2012 unternommen. An diesen knüpfen viele Initiativen in der Folgezeit an.

Im vorliegenden Beitrag unternemen wir den Versuch – ausgehend von dem Ist-Stand in Österreich – mögliche „Andockstellen“ zur Institutionalisierung von Jugendforschung und zur Verbesserung ihrer Position als wichtige jugendpolitische Akteurin genauer zu identifizieren und zu diskutieren (vgl. Bütow 2018a). Dabei werden wir sowohl auf mögliche Traditionen und neuere Entwicklungen in Österreich als auch auf europäische Beispiele eingehen, auf die man sich beziehen könnte.

2 Jugendforschung als trans- und interdisziplinäres Projekt

Jugendforschung als ein trans- und interdisziplinäres, v.a. sozialwissenschaftliches Forschungsfeld zu fassen, hat wissenschaftstheoretisch, insbesondere aber auch praktisch für die mehrperspektivische Zusammenarbeit viele Vorteile. Dieses ist jedoch alles andere als trivial und konfliktfrei (vgl. Riegel/Scherr/Stauber 2010). Unstrittig ist, dass ein derart komplexer, facettenreicher Gegenstand wie „Jugend“ kaum alleinig von einer Disziplin erforscht werden kann¹. Die verschiedenen Herangehensweisen aus den jeweiligen Disziplinen sind für eine umfassende Betrachtung von Forschungsthemen, die Jugendliche und ihre Lebenswelten betreffen, eindeutig von Vorteil gegenüber nur begrenzt möglichen Sichtweisen. Andererseits ergibt sich daraus auch die Problematik, dass es keine klare disziplinäre Verortung, keine einfache institutionelle Zuordnung und damit auch keine eindeutige disziplinäre „Zuständigkeit“ gibt. Dies erhöht die Gefahr der Zersplitterung und Marginalisierung, wie wir sie in Österreich nach wie vor finden.

Eine erste Orientierung, wo in Österreich Jugendforschungsthemen bearbeitet werden, geben Institutionen, die vorrangig mit Jugendlichen als SchülerInnen, zu Erziehende oder als AdressatInnen für sozialpädagogische Angebote zu tun haben und diese demnach auch wissenschaftlich im Blick haben: Dies ist die Erziehungswissenschaft mit ihren (Sub-) Disziplinen. Auch die Soziologie setzt sich als Gesellschaftswissenschaft mit Jugendlichen und ihren Lebenszusammenhängen auseinander. Ähnlich stellen auch Krüger/Grunert (2010) für Deutschland fest, dass Jugendforschung von der Soziologie und der Erziehungswissenschaft bearbeitet wird, wobei seit den 1970er und -80er Jahren eine Verschiebung der Dominanz von der Jugendsoziologie (und Entwicklungspsychologie) zur Erziehungswissenschaft zu bemerken sei.

In der Pädagogik/Erziehungswissenschaft findet sich Jugendforschung in der österreichischen universitären Landschaft besonders in der Sozialpädagogik wieder (siehe auch Kapitel 3). Außerschulische Jugendarbeit stellt dabei einen großen Schwerpunkt dar, in dessen Rahmen auch Jugendliche und ihre Lebenswelten wesentliche Forschungsthemen sind. Eine institutionalisierte Jugendpädagogik (etwa in der Form von Instituten, Abteilungen, Professuren,

1 Disziplinen sind nach Stichweh (1994) primäre Einheiten einer internen Differenzierung der Wissenschaft, deren Abgrenzung und eindeutige Identifizierung heute kaum mehr möglich ist. Vielmehr gibt es Überschneidungen und Kooperationen, die eine eindeutige disziplinäre Systematik erschweren. Auch Institute, Ausbildungsgänge, Fachjournale können keine eindeutigen Indizien für eine Disziplinzugehörigkeit bieten. Hinzu kommt, dass spätestens mit Entstehung und Entwicklung der Wissenschaftsforschung, v.a. durch die Erforschung von erkenntnistheoretischen Grundlagen der Wissenschaft eine universelle Wissenschaftssystematik obsolet ist (vgl. Moulines 2007).

Netzwerken, Gesellschaften, Sektionen etc.) gibt es in Österreich allerdings nicht. Ähnlich ist auch in der österreichischen Soziologie keine eigenständige Jugendsoziologie zu finden. Neben der Pädagogik und der Soziologie ist auch die Entwicklungspsychologie zu nennen, die sich unter anderem speziell Jugendlichen widmet. Aber auch hier gilt, dass es keine sozialwissenschaftlich geprägte Jugendpsychologie gibt, die in irgendeiner Form institutionalisiert wäre. In einer weiteren Disziplin finden Jugendliche zunehmend besondere Beachtung in sozialwissenschaftlicher Perspektive: In der Medien- und Kulturforschung werden jugendliche Mediennutzung und ihre gesellschaftlichen Bedingungen und Implikationen untersucht oder auch Jugendkulturen in verschiedenen Kontexten analysiert.

Natürlich werden Jugendliche auch in weiteren Fächern behandelt, zum Beispiel in der Politikwissenschaft, wenn sie sich Fragen nach der politischen Partizipation von Jugendlichen stellt (z.B. Perlot/Zandonella 2010; Spanning/Ogris/Gaiser 2008). Dabei taucht Jugendforschung aber vorrangig als punktuelles Thema auf, das oft nur in einem Forschungsprojekt oder im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten bearbeitet wird. Problematisch ist dabei aus Jugendforschungssicht, dass Jugendliche oft nicht in ihrer persönlichen Gesamtheit, sondern nur in einer bestimmten Rolle betrachtet werden. Das betrifft auch insbesondere die (österreichische) Schulpädagogik und Bildungsforschung, wie u.a. vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) betrieben, die Jugendliche vorrangig als SchülerInnen mit ihren Kompetenzen untersuchen, wenngleich kritische Stimmen auch vermehrt eine ganzheitliche Betrachtung einfordern (vgl. z.B. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012). Ein weiterer österreichischer Schwerpunkt liegt dabei auf der (soziologischen) Arbeitsmarktforschung (die EQUI-Forschungsgruppe am Institut für Höhere Studien (IHS) hat zum Beispiel einen Schwerpunkt auf benachteiligte Jugendliche gelegt), wobei Jugendliche vorrangig als TeilnehmerInnen am Arbeitsmarkt interessieren. Angemerkt werden muss, dass auch Fachhochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen akademische Jugendforschung betreiben, von denen aber nur das Institut für Jugendkulturforschung umfassend und dauerhaft Jugendliche im Fokus hat.

Im Folgenden werden wir eine Bestimmung von Jugendforschung als trans- und interdisziplinäres Feld skizzieren. Jugendforschung umfasst das Spannungsfeld von mindestens vier Koordinaten, die eng miteinander verbunden sind und von Riegel, Scherr und Stauber (2009: 9) markiert werden: (1) Die gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Kontexte; (2) die kulturellen Rahmungen und Diskurse; (3) das subjektive Erleben, Deuten, Wahrnehmen von und über Jugendliche(n); sowie (4) die individuellen und kollektiven Praktiken und jugendkulturellen Stile von Jugendlichen. Demnach kann bereits an dieser Stelle deutlich werden, dass keine Disziplin alleinig prädestiniert ist, diese Zusammenhänge zu erforschen. Daraus folgt dann

auch – später noch genauer ausgeführt – dass es einen Austausch über die Disziplinen hinweg geben muss. Im Hinblick auf die historische Entwicklung von Jugendforschung, so Barbara Stauber (2010), kann ohnehin nicht von einer strikten disziplinären Trennung ausgegangen werden, sondern von vielen gegenseitigen Melangierungen, Überlagerungen und Querbezügen.

Dies alles deutet darauf hin, dass Jugendforschung eine transdisziplinäre Grenzgängerin ist, die einerseits tradierte, systematische und normierte Zuständigkeiten und Ordnungen überschreitet, und die andererseits eine notwendige Folge von gesellschaftlichen Melangierungen und Hybridisierungen ist (vgl. Bütow/Patry/Astleitner 2018). Mit einem transdisziplinären Selbstverständnis von Jugendforschung werden keine Disziplinen aufgelöst, wohl aber durch eine übergreifende Diskussion die jeweiligen Grenzen ausgelotet (vgl. Riegel/Scherr/Stauber 2010: 13). Argumente für eine transdisziplinäre Jugendforschung liefern nicht zuletzt auch Prozesse der Transnationalisierung, also der Mobilität und Grenzüberschreitungen von Jugendlichen in Europa und weltweit sowie die Herausforderungen des lebenslangen Lernens (vgl. z.B. Wallace 2003; vgl. auch du Bois-Reymond i.d.B.).

Mit Bezug auf Scherr (2010) wird unter transdisziplinärer Forschung eine „solche Forschung verstanden, die auf eine theoretisch-systematische Fundierung durch disziplinübergreifend bedeutsame Annahmen ausgerichtet ist. Angestrebt ist damit eine solche Jugendforschung, die sich nicht darauf beschränkt, als anwendungsorientierte Forschung ein für schulische, sozialpädagogische, polizeiliche und psychotherapeutische Bearbeitungen von vermeintlich oder tatsächlich jugendtypischen bzw. jugendspezifischen Problemlagen nutzbares Expertenwissen zur Verfügung zu stellen“ (ebd.: 49). Um die jeweiligen theoretischen und methodologischen Brücken in der transdisziplinäre Jugendforschung zu schlagen, braucht es nicht nur gemeinsame Gegenstände, sondern auch entsprechende Konzepte (vgl. Riegel/Scherr/Stauber 2010).

Davon zu unterscheiden ist die interdisziplinäre Jugendforschung, die häufig in Forschungsteams oder Forschungsinstituten zu finden ist: Hier ist der jeweilige methodische und theoretische Blick auf „Jugend“ als gemeinsamen Gegenstand maßgeblich. Interdisziplinäres Arbeiten bedeutet demnach, dass jede beteiligte Disziplin mit ihrem je spezifischen Theorie- bzw. Methodenfokus arbeitet und dabei je spezifische Blickwinkel auf „Jugend“ ermöglicht. Die transdisziplinäre Sicht auf Jugendliche, so ist weiter vorn deutlich geworden, umfasst gegenüber dem interdisziplinären Arbeiten eine systematisch aufeinander bezogene Forschung.

Exkurs: Beforschte Zielgruppen der Jugendforschung

In der internationalen Jugendforschung besteht ein Common Sense darüber, dass sich die Jugendphase in beide Richtungen ausdehnt – sie beginnt früher mit einer eigenen Übergangsphase von der Kindheit in die Jugendzeit und sie endet später, wobei sich für diese spätere Phase im deutschsprachigen Raum der Begriff der jungen Erwachsenen durchgesetzt hat. Für die letztere Ausdehnung werden Bildungsexpansion und längere Ausbildungszeiten sowie längere, non-lineare, risikoreichere und individualisierte Übergangsprozesse vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt verantwortlich gemacht. Für alle Disziplinen gilt, dass die Forschenden, abhängig von der jeweiligen Forschungsfrage, in der Regel auf eine bestimmte Altersgruppe eingrenzen, es lassen sich aber auch disziplinäre Unterschiede ausmachen: Die Entwicklungspsychologie hat ihrer Fachrichtung entsprechend am deutlichsten Untergruppen nach Alter gebildet, wenn auch nicht unbedingt Einigkeit besteht, in welchen Jahren zum Beispiel die frühe Adoleszenz oder das mittlere Jugendalter angesiedelt sind. Während die Soziologie vergleichsweise lockerer mit altersspezifischen Betrachtungen innerhalb des „Jugendalters“ umgeht und gerne pauschalisierend von „Jugendlichen“, von „Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ oder im internationalen Raum von „young people“ spricht, spiegelt sich die differenzierte Betrachtung der Psychologie auch in deren Institutionalisierung von Jugendforschung in zwei voneinander getrennte Bereiche, von denen sich einer mit Jugendlichen im Teenageralter beschäftigt (Studies of Adolescence) und der andere mit jungen Erwachsenen in ihren Zwanzigern (Studies of Emerging Adulthood).

Betrachtungen des frühen Jugendalters bzw. der Übergangsphase von der Kindheit in das Jugendalter fallen auch in die Zuständigkeit der Kindheitsforschung, die ebenso wie Jugendforschung transdisziplinär und zunehmend international ausgerichtet ist.² Diese Übergangsphase, in der sich Mädchen und Jungen zwischen Kind- und Jugendlich-Sein bewegen (Kromer/Teblich 1998; Krüger/Köhler/Zschach et al. 2008), ist ungefähr im Alter von neun bis dreizehn Jahren angesiedelt, wobei in der Literatur darauf hingewiesen wird, dass diese Entwicklung bei den Mädchen durchschnittlich etwas früher einsetzt als bei den Jungen (Kasten 1999). Quantitative Studien, die möglichst eine breite Spanne an jugendlichen Jahrgängen abdecken wollen, setzen als untere Alterskategorie gerne 12 Jahre an (für Deutschland siehe zum Beispiel die „Shell-Jugendstudie“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015) oder die „JIM-Studie“ (2018), während es nach oben hin größere Unterschiede gibt. Diese reichen von der Fokussierung auf die Teenagerjahre (12/13 bis 19 Jahre) bis zur Ausdehnung in die Zwanziger (24/25 oder 29 Jahre), gelegentlich sogar

2 Für Deutschland wurde festgehalten, dass es seit den 1990er Jahren zu einer zunehmenden Ausdifferenzierung der beiden Forschungsbereiche „Kindheits- und Jugendforschung“ kam (Krüger/Grunert 2010).

darüber hinaus. Einer Eingrenzung auf bestimmte Alterskohorten stehen jedoch auch theoretische Ansätze entgegen, die die soziale Konstruktion von Jugend (Bourdieu 1993) oder die gemeinsamen Erfahrungen von Generationen (Mannheim 1928) betonen.

Pauschalierend können wir festhalten, dass sich die Jugendforschung mit der (sehr heterogenen) Bevölkerung, die sich im Teenageralter und in ihren Zwanzigern befindet, beschäftigt. Fokussierungen auf eine eingeschränkte Altersgruppe sind abhängig von der Forschungsfrage und damit verbunden auch mit den angewandten empirischen Methoden.

3 Bestandsaufnahme zur Jugendforschung in Österreich und der Vergleich zu anderen europäischen Ländern

Es ist davon auszugehen, dass in Anbetracht komplexer werdender gesellschaftlicher Zusammenhänge und Probleme sowie damit einhergehender Herausforderungen an sozialpolitische Steuerungsprozesse auch in Österreich die Relevanz sozialwissenschaftlicher Forschung wächst. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Babic et al. 2015: 6ff.): Durch demografischen Wandel, (trans-) nationale Mobilitätsprozesse sowie die (auch für Österreich zu konstatierenden) sozialen Ungleichheiten werden Formen und Strukturen des Zusammenlebens in Familien bis hin zu Gemeinden nachhaltig beeinflusst. Dies hat Auswirkungen auf ganz viele gesellschaftliche Bereiche und ist nicht nur im Bildungs- und Jugendhilfesystem eine immense Herausforderung an dessen Ausgestaltung. Demnach bilden die vielschichtigen, komplexen Problematiken und Themen im Kontext von „Jugend“ im weitesten Sinne eine Art Sensorium für die Gesamtgesellschaft, über die es gilt, systematisches Wissen um komplexe Zusammenhänge und Entwicklungen zu generieren. Hierbei rücken das Verhältnis von sozialen Infrastrukturen und Sozialpolitik ebenso auf die Agenda (Anastasiadis 2016) wie die Rolle und die Potentiale von Jugendforschung, die sich als transdisziplinär arbeitend versteht (vgl. Kapitel 2). Um diese Potentiale für Österreich auszuloten, wurde im Jahr 2015 durch das Bundesministerium für Familien und Jugend der Auftrag vergeben, eine aktuelle Übersicht zu erarbeiten. Diese Untersuchung verfolgte einerseits das Ziel, die Ergebnisse der Analysen zum Forschungsstättenkatalog (FSK) der Statistik Austria aus dem Jahr 2011 und der Befragung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (Tebich/Grubits 1995) zu aktualisieren sowie andererseits ein unübersichtliches, dynamisches und interdisziplinäres Forschungsfeld empirisch umfassender als bislang zu umreißen.

Die Zusammenstellung des Samples erfolgte auf mehreren Wegen: Zum einen auf der Grundlage der von der Statistik Austria gelisteten Einrichtungen

gen, zum anderen ergänzend durch Internetrecherchen (Babic et al. 2016: 152ff). Bei letzteren war der unmittelbare Bezug zur Jugendforschung in den (vormaligen bzw. aktuellen) Forschungsschwerpunkten bzw. Forschungsprojekten maßgeblich. Aufgrund der Vielfalt möglicher Themen und Zugänge in der Jugendforschung schienen das entsprechende Selbstverständnis der Einrichtung bzw. ein praxeologischer Zugang – nämlich „Jugendforschung“ zu machen – die erfolgversprechendste Strategie. Somit wurden Einrichtungen nicht von vorn herein ausgeschlossen. Dennoch sind mit einem solchen Vorgehen methodologische Probleme verbunden: Es können lediglich eindimensionale Aussagen zum jüngeren bzw. gegenwärtigen Ist-Stand von Jugendforschung getroffen werden. Dies hat wiederum Auswirkungen auf weiter differenzierende Analysen, die genau auf dieses Faktum rückbezogen werden müssten.

Die so ausgewählten Einrichtungen wurden telefonisch mittels teilstandardisierten Interviewleitfäden zu folgenden Themenbereichen befragt: zum Selbstverständnis der Einrichtungen als Jugendforschungsinstitutionen; zu Ressourcen (speziell für die Jugendforschung), zu den inhaltlich-theoretischen bzw. methodisch-methodologischen Paradigmen; zu den letzten und aktuell bearbeiteten Fragestellungen; zur Einschätzung der Situation, Bedingungen und Potentialen von Jugendforschung in Österreich, sowie zu Kooperationsmöglichkeiten und Potentialen zur Mitarbeit hinsichtlich der Weiterentwicklung von Jugendforschung in Österreich.

Von den insgesamt 91 Einrichtungen des Samples konnten 44 befragt werden, und zwar solche, die sich von ihrer Selbstdefinition her als Institution bezeichneten, die aktuell oder in jüngerer Zeit Jugendforschung betrieben haben und bereit waren, an der Untersuchung mitzuwirken (vgl. Babic et al. 2016: 154f.). Von diesen Einrichtungen verstehen sich nur die wenigsten – nämlich drei – als reine Jugendforschungseinrichtungen, während sich 28 Institutionen teilweise mittels Auftragsforschung bzw. zeitlich begrenzter Projekte als solche verorten oder aber Jugend „nur als Randthema“ bearbeiten. Inhaltlich reicht die Spannbreite von Jugendforschung dabei von der Jugendhilfe- bis hin zur Mobilitätsforschung, die an 26 universitären sowie 17 außeruniversitären Institutionen mit unterschiedlichen Trägerschaften angesiedelt ist. Insgesamt ist davon auszugehen, dass Jugendforschung in der österreichischen Forschungslandschaft unter finanziell und personell prekären Bedingungen stattfindet. Dies zeigt sich darin, dass nur vier Einrichtungen über ein eigenes Budget für Jugendforschung verfügen und dabei auf mehr als eine bzw. einen MitarbeiterIn zurückgreifen können. Demgegenüber gaben 34 der befragten Institutionen an, keine expliziten Stellen für Jugendforschung besetzen zu können. So sind die meisten Einrichtungen auf Personal- bzw. Projektmittel verwiesen, die als einzuwerbende und damit unsichere Drittmittel eine strukturelle und stetige Verankerung von Jugendforschung erschweren. Eine herausragende Funktion bei der Drittmittelfinanzierung hat

die öffentliche Hand, also der Bund, die Länder bzw. Kommunen, die in 38 Einrichtungen Forschungsaufträge vergeben haben und so Jugendforschung fördern. Bedeutsam ist auch die Förderung durch EU-Mittel bei 11 Institutionen, während der Jubiläumsfonds der Nationalbank in vier und der FWF in drei Einrichtungen Projekte finanziert hat. Universitäre Einrichtungen haben den Vorteil, dass sie durch Personal auf Qualifikationsstellen u.a. Jugendforschung betreiben können. Doch auch diese Ressource ist inhaltlich ungewiss und u.a. abhängig von den jeweiligen StelleninhaberInnen.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Jugendforschung in Österreich „überwiegend kleinteilig und oft nur innerhalb von zeitlich befristeten Projekten statt(findet), die in der Regel kaum aufeinander bezogen bzw. untereinander abgestimmt werden. Sofern es sich um angemessen dotierte Forschungsaufträge handelt, finden sich dafür zwar auch kommerzielle/privatwirtschaftliche AuftragnehmerInnen; Grundlagenforschung oder zumindest eine kontinuierlichere Auseinandersetzung mit bestimmten Fragestellungen lassen sich unter diesen Umständen jedoch offenbar kaum realisieren“ (Babic et al. 2016: 163).

Ein weiteres Spezifikum der österreichischen Jugendforschung ist – neben der Kleinteiligkeit und der zeitlichen Befristung – ihre historisch gewachsene räumliche Ungleichverteilung. Während in Wien fast 40% der nationalen Jugendforschung verortet ist, finden sich im übrigen Land Divergenzen; im Westen und in der Mitte gibt es durch Linz, Salzburg und Innsbruck mehrere Einrichtungen, im übrigen Land hingegen wird es sehr rar. Daher stellt die räumliche Ungleichverteilung eine große Herausforderung für Kooperationen bzw. Synergien dar. Auch scheint eine regionale Clustering aufgrund der Projektförmigkeit, der unterschiedlichen Förderung und Themen schwierig.

Von den Themen bzw. Schwerpunktbereichen, in denen dezidiert Jugendforschung betrieben (wurde oder) wird, können insgesamt drei Felder ausgemacht werden: Dies sind insbesondere Jugendforschung im Sinne von (sozialwissenschaftlicher) Sozialisationsforschung, die sich in 21 Einrichtungen findet (bzw. fand), gefolgt von Forschung im Bereich der Jugendhilfe bzw. Sozialpädagogik in 17 Einrichtungen sowie Themen von „Jugend-Arbeitsmarkt-Bildung“ in 6 Institutionen. Darin wird deutlich, dass (sozial)pädagogische Themen – auch aufgrund der Größe des Arbeitsfeldes einen großen Stellenwert innerhalb der Jugendforschung einnehmen. Typische Felder sind hier Evaluations- sowie Grundlagenforschung. Es ist jedoch hier nicht von einem selbstverständlichen, strukturell abgesicherten Bereich von Forschung auszugehen, sondern – wie weiter vorn mit den methodologischen Einschränkungen vermerkt – von einer eher projektförmig und zeitlich begrenzten Dauer.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde ist es nicht verwunderlich, dass die Mehrheit der Befragten, nämlich exakt die Hälfte der Institutionen, mit den

Bedingungen für Jugendforschung in Österreich unzufrieden ist (vgl. Babic et al. 2016: 159). Deutlich mehr Einrichtungen, nämlich 33 bzw. zwei Drittel, sehen eine hohe Dringlichkeit in ihrer Weiterentwicklung (vgl. ebd.: 161). So bedarf es aus Sicht der Befragten einer deutlich höheren und stabileren finanziellen Förderung, v.a. im Bereich der Grundlagenforschung. Strukturell steht eine zentrale (Wieder-)Einrichtung zur Koordinierung von Aktivitäten in der Jugendforschung in Form eines Zentralen Österreichischen Jugendforschungsinstituts mit einer stabilen Finanzierung ebenso weit oben auf der Agenda, wie die methodologische, konzeptionelle und inhaltliche Weiterentwicklung der Vielfalt von Jugendforschung.

Der Blick nach Deutschland zeigt, dass Jugendforschung auf vielfältige Weise institutionalisiert ist. Neben dem Deutschen Institut für Jugendforschung (DJI) in München und seinen Zweigstellen in Halle, Leipzig und Dortmund sowie das an der Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld angesiedelte Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung, findet sich Institutionalisierung, Vernetzung und Beständigkeit auch in der regelmäßig durchgeführten „Shell-Jugendstudie“, die in Abständen von wenigen Jahren 12- bis 25-Jährige zu verschiedenen Themen deutschlandweit befragt (siehe zuletzt 17. Shell-Jugendstudie von Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015; Veröffentlichung der aktuellen Studie für 2019 geplant) sowie in zentralen Publikationen. Zu letzteren gehören Handbücher in zum Teil vielfacher Auflage (z.B. Krüger/Grunert 2010 [2002], Lange/Reiter/Schutter et al. 2018, Scherr 2009 [9. Auflage]), das regelmäßig erscheinende *Jahrbuch Jugendforschung* sowie Zeitschriften zu Jugendforschung (z.B. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *Deutsche Jugend – Zeitschrift für Jugendarbeit*).

Im Vergleich bspw. zu Deutschland gibt es in Österreich nur wenige institutionelle „Andockstellen“ von Jugendforschung, von denen fachliche Impulse von Diskussionen und Forschungen ausgehen (können). Seit Schließung des Österreichischen Jugendforschungsinstituts im Jahr 2009 fehlt eine solche Einrichtung ebenso wie weitere AkteurInnen. Es muss somit konstatiert werden, dass es in Österreich eine eklatante Divergenz zwischen der Notwendigkeit und der Realität von Jugendforschung gibt. Im Folgenden soll ausgelotet werden, an welchen Potentialen angeknüpft werden kann, um der Jugendforschung mehr gesellschaftliche Geltung zu verleihen und dadurch mehr Förderung zu erfahren.

4 Diskussion von Szenarien zur Verbesserung der Situation von Jugendforschung in Österreich

Unabhängig davon, in welcher Form der notwendige Ausbau der Jugendforschung in Zukunft erfolgen wird: Das Gelingen dürfte da wie dort in erster

Linie davon abhängen, inwiefern Jugendforschung nicht nur als wichtiges, sondern auch als eigenständig interdisziplinäres und – quer zu den politisch-administrativen Zuständigkeiten – als *gesellschaftspolitischer Gegenstand zu verantwortendes Arbeitsfeld anerkannt* wird. Dies setzt voraus, dass sie nicht unter andere Forschungsbereiche subsummiert und primär aus deren Perspektive heraus betrieben wird: Jugendforschung braucht demnach notwendigerweise einen „eigenen Ort“ (vgl. Babic et al. 2015). Diesen eigenen Ort auf der Grundlage der vorhandenen Potentiale und möglichen internationalen Vorbilder auszuloten, ist Gegenstand der folgenden Überlegungen. Eine ganz wichtige Grundlage dafür findet sich bei den Institutionen selbst, die aktuell Jugendforschung betreiben (wollen): Hier gibt es eine hohe Bereitschaft, an der inhaltlich-konzeptionellen, methodisch-methodologischen sowie strukturell-institutionellen Weiterentwicklung der Jugendforschung in Österreich mitwirken zu wollen (Babic et al. 2016: 162f.). Neben der damit vorhandenen vielfältigen fachlichen Expertise bietet diese viele Chancen zur Gestaltung und Bewältigung der Folgenden skizzierten Überlegungen.

4.1 Organisationaler Rahmen: Eine Gesellschaft für Jugendforschung?

Es ist übliche Praxis, dass sich Fachrichtungen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene zu Verbänden (Associations) zusammenschließen, um ihre Disziplin zu stärken, sich in den neuesten Erkenntnissen bzw. Diskursen auszutauschen und sich zu vernetzen. Die einzelnen Fachrichtungen bilden dabei in der Regel innerhalb eines Fachverbandes (national wie international) spezielle Sektionen aus, die sich einem Schwerpunkt oder einer bestimmten Ausrichtung ihres Fachs widmen. Als transdisziplinäre Fachrichtung ist Jugendforschung teilweise in Doppel- oder Mehrfachstrukturen institutionalisiert, was insbesondere auf die soziologischen und pädagogischen Fachverbände zutrifft. In Österreich gibt es keinen solchen Verband für Jugendforschung. Der Blick über die Grenzen zeigt, dass sowohl der soziologische Dachverband *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* (DGS) eine Sektion Jugendsoziologie als auch die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) innerhalb der Sektion Sozialpädagogik eine Kommission „Kindheit und Jugend“ ausgebildet haben. International sind Fachverbände für Jugendforschung besonders in der Soziologie sichtbar: Im Rahmen der International Sociological Association (ISA) hat sich das Research Committee 34 (Sociology of Youth) etabliert und innerhalb der European Sociological Association (ESA) das Research Network 30 (Youth and Generation). Beide Gesellschaften stellen gemessen an ihren Mitgliederzahlen und verglichen mit anderen Sektionen der ISA und ESA große Netzwerke dar. Sichtbar wird die Größe insbesondere auf den großen Tagungen (ISA World Con-

gress, ISA Forum, ESA Conference), wo die Anzahl der Mitglieder die Anzahl der Sessions der einzelnen Sektionen bestimmt. In den Zwischenjahren der großen Konferenzen werden von den beiden Sektionen auch kleinere, auf Jugendforschung spezialisierte Tagungen abgehalten bzw. unterstützt. Im Bereich der Jugendpsychologie gibt es vom Dachverband unabhängige Organisationen, zum Beispiel die *European Association for Research on Adolescence* oder auf internationaler Ebene die *Society of Emerging Adulthood*. In den genannten Netzwerken sind auch WissenschaftlerInnen mit österreichischer Affiliation aktiv, aber wie eine Diskussion im Rahmen des Versuchs einer ÖGS-Sektionsgründung zu Familie und Jugend auf dem Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie 2015 in Innsbruck gezeigt hat, scheint es zu wenige Familien- und JugendsoziologInnen zu geben, deren Schwerpunkte mittel- und langfristig auf Familien- oder Jugendforschung fokussieren und die eine solche Sektionsgründung notwendig machen oder rechtfertigen würden. Die disziplinäre Aufspaltung in verschiedene Sektionen im Rahmen der pädagogischen und soziologischen Verbände ist daher weniger das Ziel als eine fachlich übergreifende Organisation, in der sich VertreterInnen verschiedener Fachrichtungen vernetzen und damit zu einer größeren Sichtbarkeit von Jugendforschung, ihren Erkenntnissen und ihren Forderungen beitragen können.

4.2 *Transdisziplinäre Entwicklungen im Fachdiskurs durch eine Zeitschrift und regelmäßige Jugendforschungskonferenzen*

Konferenzen sind eine zentrale Plattform für den wissenschaftlichen Austausch, den fachlichen Diskurs und für zukünftige Forschungskooperationen. Eine der wesentlichen Aufgaben, die sich die beschriebenen Fachverbände stellen, ist die Organisation von eigenen Tagungen oder die Mitorganisation von Tagungen der Dachverbände, indem eigene Calls zu Jugendforschungsthemen veröffentlicht werden und die Vortragenden üblicherweise in Peer Review Verfahren ausgewählt werden. Es gibt aber auch Tagungen, die unabhängig von Fachverbänden organisiert und durchgeführt werden. Auf europäischer Ebene zählen dazu vor allem *NYRIS* (Northern Youth Research International Symposium; das nächste findet im Sommer 2019 in Dänemark statt), eine interdisziplinäre Jugendforschungskonferenz mit langjähriger Tradition, die von der nordischen sozialwissenschaftlichen Jugendforschung geprägt ist, sowie die *Maynooth International Youth Study Conference*, die bereits dreimal an der irischen Maynooth University vom Centre for Youth Research and Development organisiert wurde und neben soziologischer Ausrichtung auch stark auf sozialpädagogische Jugendarbeit fokussiert. Vor wenigen Jahren begann auch das *Journal of Youth Studies* eigene Konferenzen zu veranstalten. Wie der internationale Ausblick zeigt, ist die Komponen-

te der Regelmäßigkeit für eine nachhaltige Wirkung einer Jugendforschungstagung zentral.

Das österreichische Jugendforschungssymposium in Innsbruck 2017, auf welcher der vorliegende Tagungsband basiert, ist einerseits unmittelbares Ergebnis der oben genannten Studie zur Bestandsaufnahme der österreichischen Jugendforschung (Babic/Bütow/Katstaller 2016) und knüpft andererseits auch an die Reihe der Internationalen Jugendforschungssymposien des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (ÖIJ) an, die zwischen 2004 und 2009 in Wien veranstaltet wurden. Die „Neuaufgabe“ der Tagung hat mit den damaligen Symposien nicht nur die interdisziplinäre und internationale Ausrichtung gemeinsam, sondern auch das Einbeziehen von ExpertInnen aus der (sozialpädagogischen) Jugendarbeitspraxis. Während die Tagungen des ÖIJ mehr auf ein bestimmtes Thema (z.B. Jugend im Übergang Schule-Arbeit; Jugend und Medien) fokussierten, war das Symposium in Innsbruck inhaltlich sehr breit gefasst, unter anderem mit dem Ziel, möglichst viele JugendforscherInnen und -expertInnen zu versammeln. Die Idee der Tagung war, mit einer österreich-zentrierten, aber international orientierten Jugendforschungskonferenz einen Startpunkt zum Erfassen und Erstarben einer österreichischen Jugendforschung und zur Entwicklung eines Selbstverständnisses als solcher zu setzen. Die Tagung ist hinsichtlich ihrer Größe und ihres Vernetzungspotentials, der geführten inhaltlichen Diskurse und der gemeinsamen Auseinandersetzung zum Thema der österreichischen Jugendforschung jedenfalls als erfolgreich zu bezeichnen. Konkret ging aus der Tagung neben diesem Band auch ein neues, loses Netzwerk hervor, das für zukünftige Kooperationen aktiviert werden kann. Deutlich wurde auf der Tagung auch die Notwendigkeit eines kontinuierlichen fachlichen Austauschs über die verschiedenen Disziplinen hinweg und in stärkerer Verbindung von Wissenschaft, Praxis und Politik. Zukünftige, regelmäßig stattfindende Jugendforschungssymposien könnten wesentlich zu so einem Austausch beitragen.

Der vorliegende Tagungsband soll auch dazu beitragen, eine weitere Lücke in der österreichischen Jugendforschung ein kleines Stück weit zu füllen. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es derzeit in Österreich keine Zeitschrift, die sich vorrangig mit Jugendlichen und ihren Lebenswelten beschäftigt und damit zu einem fachspezifischen Diskurs beitragen könnte. Einzig die Zeitschrift *Sozialpädagogische Impulse*, die sich stark an ein praxisorientiertes Publikum wendet, greift regelmäßig Jugendthemen auf und macht sie zum Heftschwerpunkt. Interessanterweise sind die deutschen Zeitschriften derzeit vor allem pädagogisch orientiert (*Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *Deutsche Jugend – Zeitschrift für die Jugendarbeit*; *Betrifft Mädchen*), während bei den europäischen Zeitschriften eine soziologische Herangehensweise überwiegt (*Journal of Youth Studies*; *Young – Nordic Journal of Youth Research*) und die amerikanischen Zeitschriften psychologisch dominiert sind (*Emerging Adulthood*, *Journal of Research on Adolescence*, *Journal of Youth*

and Adolescence, Journal of Adolescence). Die im niederländischen Verlag Brill neu gegründete Zeitschrift *Youth and Globalization* (erste Ausgabe 2019) betont eine multidisziplinäre Ausrichtung in der Beschäftigung mit globalen Zusammenhängen. Wengleich österreich-affilierte JugendforschendeInnen auch in internationalen Zeitschriften publizieren und das von der Universitätspolitik auch zunehmend gefordert wird, scheint, wie auch die Diskussionen in Innsbruck gezeigt haben, eine regelmäßig erscheinende österreich-zentrierte Zeitschrift für die Weiterentwicklung des Fachs unter Berücksichtigung der österreichischen Spezifika und Wissenschaftstradition (vgl. Scheipl i.d.B.) unumgänglich. Für eine „unabhängige“, nicht von einer Gesellschaft herausgegebene Zeitschrift ist es allerdings schwierig, die für eine Zeitschrift notwendigen Ressourcen zu lukrieren. Die Zeitschrift eines Verbandes wird in der Regel von Mitgliedsbeiträgen und Konferenzen finanziert, wogegen eine unabhängige Zeitschrift mit universitären Mitteln unterstützt werden müsste. Aus heutiger Sicht sind vierteljährliche Ausgaben daher kaum durchführbar, aber ein „Jahrbuch Jugendforschung“ mit deutsch- und englischsprachigen Beiträgen könnte angedacht werden. Ein möglicher Anknüpfungspunkt könnte dabei der umfangreiche Sammelband „Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit“ (Knapp/Lauerer 2012) sein, der Geschichte, Theorien und Themenfelder der Jugendforschung darstellt und dabei wesentliche Österreich-Bezüge hinsichtlich der Inhalte und der AutorInnen aufweist.

4.3 Systematische Jugendforschung: Entwicklungsfelder, Monitoring, Längsschnittstudien

In Österreich gibt es durchaus sowohl verschiedene, wenn auch unterbrochene Traditionen von Jugendforschung in seiner Geschichte, aber auch in der jüngeren Vergangenheit. Von besonderem Interesse können dabei Studien sein, die eine systematische Ausrichtung haben, d.h. Studien, die Jugend in ihren verschiedenen Facetten nach wissenschaftlichen oder anderen gesellschaftlich relevanten Kriterien regelmäßig im Blick haben. Dies dient dem Zweck, einen systematischen Überblick über Entwicklungen in den Lebensbedingungen, Lebenslagen und Lebensorientierungen zu haben sowie Kenntnisse über bestimmte Probleme zu generieren oder zu lokalisieren. Zu nennen sind vor allem die Berichte zur Lage der Jugend und die Jugendwertestudien. Allerdings fällt auch bei diesen beiden Berichtsreihen bei näherer Betrachtung ein gewisser Mangel an Kontinuität ins Auge.

Das beginnt bei den Berichten zur Lage der Jugend damit, dass das für die Auftragsvergabe zuständige Ressort im Laufe der Zeit verschiedenen Ministerien zugeordnet war. Es setzt sich darin fort, dass sich bis heute kein einheitliches Vorgehen bei der Erarbeitung der Berichte etabliert hat, und mün-

det unter anderem darin, dass in den jüngeren Berichten in der Regel nur unzureichend auf die vorangegangenen Berichte Bezug genommen wird (Scheipl, 2012, S. 73ff). Dabei sind nicht die jeweilig verschiedenen Fokussierungen der Jugendberichte zu kritisieren, die wichtige Erkenntnisse liefern, sondern die Vernachlässigung einer systematischen, einheitlichen Erhebung und Analyse, die auch langfristige Veränderungen abbilden kann. Hinsichtlich der einheitlichen Bearbeitung stellt sich die Situation bei den Jugendwertestudien zumindest für einen gewissen Zeitraum besser dar. Unter der Leitung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (ÖIJ) wurde 1990 die erste Jugendwertestudie (Friesl 1991) in Anlehnung an den European Value Survey durchgeführt. Die beiden folgenden Jugendwertestudien des ÖIJ von 2000 (Friesl 2001) und 2006/2007 (Friesl/Kromer/Polak 2008) bauten auf der ersten Studie auf. Nach der Schließung des ÖIJ konnte schließlich das Institut für Jugendkulturforschung mit der Jugend-Wertestudie 2011 an diese Tradition anknüpfen (Heinzlmaier/Ikrath 2012). Die verschiedenen Erhebungsdesigns der Studien lassen Längsschnitzaussagen aber nur bedingt zu.

Insgesamt kann zur Lage der Jugendberichterstattung mit Scheipl (2012) festgehalten werden, dass das „Potential für eine qualitätsorientierte Weiterentwicklung [der Jugendforschung]“ in beiden Berichtsreihen „nicht ausgeschöpft“ ist (ebd., S. 112). Demnach fehlt es in Österreich an einem systematisch und regelmäßig erhobenen Wissen über Jugendliche allgemein, aber auch verschiedener Gruppen und Lebenslagen. Wichtige, auch für den Europäischen Vergleich notwendige Daten zu Trends und Entwicklungen sind demnach nicht verfügbar.

Für eine systematische Jugendforschung braucht es nicht nur ein regelmäßiges Monitoring von Jugend, sondern auch ein Wissen darüber, wie sich Jugendliche in ihrem Lebenslauf entwickeln, welche Bedeutung Familie, soziale Netzwerke, Peers, Schule u.a. haben. Dies kann nur in Längsschnittstudien erhoben werden, die ein größeres Sample umfassen sollten, um Jugendliche in ihrem Aufwachsen über einen längeren Zeitraum wissenschaftlich begleiten zu können (vgl. Fend/Berger/Grob 2009).

4.4 Jugendforschung als Schwerpunkt in der universitären Ausbildung

In der universitären Lehre ist Jugendforschung in den naheliegenden Fächern Erziehungswissenschaft und Soziologie in Österreich nur wenig verankert. Es gibt auch keine entsprechende Professur, geschweige denn ein ganzes Zentrum oder Institut, das Jugendforschung explizit im Namen trägt. Mit den Begrifflichkeiten „Lebenslauf“, „Lebensalter“ und „Generationen“ verweisen am ehesten die Bildungswissenschaft in Wien (Fachbereich „Bildung und Beratung im Lebenslauf, Modul „Bildung, Beratung und Entwicklung über

die Lebensalter“ im Masterstudium Bildungswissenschaft), die Erziehungswissenschaft in Innsbruck (Lehr- und Forschungsbereich „Generationenverhältnisse und Bildungsforschung“) und die Soziologie an der Universität Wien (Spezialisierung im Masterprogramm „Familie, Generationen, Lebenslauf“) auf jugendforschungsspezifische Inhalte, was durch die Lehr- und Forschungsschwerpunkte bestimmter MitarbeiterInnen bestätigt wird. Die Soziologie der Universität Wien hat im laufenden Wintersemester 2018/19 u.a. mit einer Vortragsreihe einen ausdrücklichen Schwerpunkt zu Jugendforschung gesetzt, der zur internen und externen Vernetzung dient. Jugendforschung wird auch an den pädagogischen Instituten anderer Universitäten betrieben, zum Beispiel weist die an der Bildungs- und Erziehungswissenschaft der Universität Graz angesiedelte Sozialpädagogik eine lange Tradition an Jugendforschungsthemen auf. Dennoch gibt es keine diesbezügliche Schwerpunktsetzung im Curriculum des Masterstudiums. Etwas besser sieht die Situation an den Fachhochschulen aus. Zum Beispiel wird an der FH Campus Wien im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit ein Wahlmodul „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ angeboten, und es gibt ein eigenes Masterstudium „Kinder- und Familienzentrierte Arbeit“, das sich zumindest mit jüngeren Jugendlichen befassen dürfte.

Ob Jugendforschungsinhalte in die Lehre eingebracht werden, hängt damit hauptsächlich vom Forschungsinteresse der DozentInnen ab. Es zeigt sich also, wie schon in Kapitel 2 thematisiert, dass Jugendforschungsthemen in Lehre und Forschung weniger das Ergebnis geplanter Schwerpunktsetzung sind als Resultat der Forschungsschwerpunkte einzelner WissenschaftlerInnen. Problematisch ist dabei neben der fehlenden Sichtbarkeit der österreichischen Jugendforschung, dass eine Kontinuität kaum gewährleistet werden kann. Weder steht bei Stellenbesetzungen Jugendforschung im Vordergrund noch gibt es Forschungsförderungsschwerpunkte zu Themen der Jugendforschung. Die Wichtigkeit von solchen Förderungsschwerpunkten streichen auch Krüger/Grunert (2010) für die deutsche Jugendforschung heraus.

An deutschen und weiteren europäischen Universitäten finden sich mehrere Beispiele einer deutlicheren Implementierung von Jugendforschung, seinen Theorien und Methoden in den Lehrplänen oder den Stellenbesetzungen/Professuren. In Deutschland gibt es neben dem Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung der Universität Bielefeld an verschiedenen deutschen Universitäten Professuren für Jugendforschung (z.B. Professur für Soziologie mit dem Schwerpunkt Familien- und Jugendsoziologie an der Goethe Universität Frankfurt am Main; Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Jugendforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München), wobei auch für den deutschen Raum bemerkt wurde, dass die Jugendforschung „im Stellenspektrum der Professuren an pädagogischen Fakultäten nur selten einen institutionellen Ort“ habe (Krüger 2012: 81). Masterstudien zu Youth Studies werden vor allem an britischen Universitäten angeboten (z.B. Oxford

Brookes University; University of Sussex, Brighton; Manchester Metropolitan University), es gibt „Youth Studies“ als Masterstudium aber auch zum Beispiel an der Utrecht University oder der University of Tampere.

Vor diesem Hintergrund wurde von der Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck unter der Federführung von Lynn Chisholm das Masterstudium „European Youth Studies“ (MA EYS, www.youthstudies.eu) maßgeblich initiiert und im Zeitraum von 2009 bis 2011 ein gemeinsames Curriculum in Kooperation mit führenden europäischen JugendforscherInnen entwickelt. Dieses internationale Masterprogramm soll von zehn europäischen Universitäten in Kooperation angeboten und von den Studierenden auch an verschiedenen Universitäten im Rahmen eines curricular verankerten Austauschs besucht werden. Obwohl der Testlauf mit internationalen Studierenden in Budapest und die Evaluierung des Curriculums positiv ausfielen, konnte das Curriculum aufgrund der unterschiedlichen Auflagen der beteiligten Universitäten sowie mangelnder Finanzierung noch nicht an den Universitäten implementiert werden.

Als langfristiges Ziel mit der Absicht, einen wissenschaftlichen Nachwuchs für die Jugendforschung zu produzieren, wären ein eigenes Bachelor- und eigenes Masterstudium an zumindest einem österreichischen Standort wichtig. In der Erziehungswissenschaft angesiedelt, könnte der Bachelor einen Schwerpunkt in pädagogischer Jugendarbeit beinhalten. Denkbar ist auch ein interdisziplinäres Masterstudium, das Jugendforschungsansätze aus der Pädagogik, Soziologie und Entwicklungspsychologie vereint.

4.5 Vernetzung von Politik, Praxis und Forschung

Jugendforschung weist als zumindest stellenweise praxisorientierte Disziplin insbesondere Fragen der Vernetzung mit der Praxis und Politik auf. Gerne wird die Beschäftigung mit Jugend in einer Trias von Jugendforschung, Jugendarbeit und Jugendpolitik verortet (wie zum Beispiel in der Öffentlichkeitsarbeit des Österreichischen Instituts für Jugendforschung betont wurde), tatsächlich sind die Verschränkungen der drei Bereiche aus teils nachvollziehbaren und benennbaren Gründen nur wenig ausgebaut. Alle drei Bereiche verfügen über eigene Strukturen, Handlungsfelder, AkteurInnen, PartnerInnen, Zielsetzungen und Habitus, die eine Zusammenarbeit erschweren. In der bisherigen Entwicklung gibt es dennoch durchaus vielfältige Traditionen einer solchen Zusammenarbeit, wengleich es diese auszubauen, kritisch zu reflektieren und dementsprechend anders zu gestalten gilt.

Die Bundesjugendvertretung, die als Dachorganisation eine große Bandbreite von österreichischen Jugendorganisationen vereint und vertritt (derzeit 54 Mitgliedsorganisationen), hatte schon wenige Jahre nach ihrer Entstehung 1953 als Bundesjugendring ein Jugendforschungsinstitut gegründet (1960 als

Institut für Jugendkunde; später umbenannt in Österreichisches Institut für Jugendforschung), dem sie bis zu seiner Schließung 2009 vorstand. Da die verbandlichen Jugendorganisationen in Österreich auch wichtige Institutionen der praktischen Jugendarbeit und Jugendpädagogik sind (vgl. Wächter 2006), bediente die Zusammenarbeit nicht nur die Forschung (z.B. in Form von Auftragsarbeiten; Zugang zu Jugendlichen in der empirischen Forschung) und die Politik (z.B. in Form von Wissensgenerierung und -vermittlung von Jugend, Jugendanliegen und Problemfeldern), sondern auch die Praxis. Dazu gehörten etwa die regelmäßig erscheinenden Publikationen des ÖIJ wie die monatliche Institutszeitschrift „facts“, die in Themenheften aktuelle Forschungsarbeiten, Projekte aus der praktischen Jugendarbeit sowie themenspezifische Buchrezensionen darstellte oder das vom ÖIJ zuletzt jährlich veranstaltete Internationale Jugendforschungssymposium und seine Conference Proceedings. Der Spagat, einerseits verstärkt im internationalen akademischen Wettbewerb um Forschungsförderungen reüssieren zu müssen und andererseits abhängig von den Trägern und ihrer Politik zu sein, war schließlich aber nicht mehr aufrechtzuerhalten.

Im Gegensatz zur Jugendforschung sind die Offene Jugendarbeit und die Jugendhilfe in nationalen Dachverbänden organisiert. Sowohl mit dem Dachverband der bundesweiten Offenen Jugendarbeit (BOJA) als auch mit dem Dachverband der Österreichischen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen (DÖJ) gibt es forschungsgegenstandsabhängig einen Austausch „zwischen Theorie und Praxis“, der aber nicht institutionalisiert ist oder systematisch erfolgt.

Seit 1988 gibt es auf Beschluss des österreichischen Nationalrates die gesetzliche Vorgabe, dass das Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie regelmäßige Forschungsarbeiten und Berichte über die Lage der Jugend vorzulegen hat. Bis dato sind – in eher unregelmäßigen Abständen und mit unterschiedlichen Fokussierungen und Mechanismen in der Erstellung – insgesamt sieben Berichte erschienen (siehe auch Kap. 4.3). Außerdem gibt es seit 2010 ein vom jeweils zuständigen Ministerium in Auftrag gegebenes Jugend-Monitoring, in dem jeweils ca. 800 Jugendliche im Alter von 14 bis 24 Jahren telefonisch befragt werden (vgl. Bacher/Hahn-Bleibtreu 2014, S. 104). Daneben erfolgen in vielen Bundesländern Umfragen unter Jugendlichen zu spezifischen Themen oder sozialen Gruppen. Zu erwähnen sind auch der Familien- und der Nationale Bildungsbericht, die jedoch Jugend nur am Rande erwähnen. Schlussendlich seien noch der „Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit“, von der LIGA zusammengetragen und verfasst, der Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und zur Lehrlingsausbildung in der Verantwortung des jeweils zuständigen Ministeriums genannt, die Jugendliche und Kinder mit ganz spezifischen Fokussierungen und Problematiken im Blick haben (ebd.). All diese Beispiele zeigen ein durchaus regelmäßiges Berichtswesen über die österreichische Jugend

und über ganz vielfältige Beispiele und Muster der Kooperation von Praxis, Politik und Forschung. Allerdings verweist diese Aufzählung bereits auf bestimmte Unregelmäßigkeiten, inhaltliche und methodische Inkompatibilitäten sowie insgesamt auf eine fehlende Systematik (vgl. auch Scheipl 2012 bzw. Kap. 4.3). Bei den Jugendberichten ist bspw. zu konstatieren, dass es lediglich beim sechsten durch das intensive Bemühen verschiedener fachlicher und politischer AkteurInnen gelang, eine Sachverständigenkommission mit VertreterInnen der Wissenschaft, der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, der Kinder- und Jugendanwaltschaft und einem/einer LändervertreterIn zu implementieren, die die Themen und die Struktur des Berichts aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln von Wissenschaft und Praxis gemeinsam entwickelte (vgl. Bacher/Hahn-Bleibtreu 2014: 105f.) – die methodischen Schwächen einer fehlenden, systematischen Jugendforschung jedoch nicht bearbeiten konnte. Dieses am deutschen Modell der Jugendberichterstattung orientierte Vorgehen blieb bislang in Österreich singulär: Der siebte Bericht wurde zur Thematik der Entwicklung eines „Better-Life-Index Jugend“ aus vorhandenen statistischen Daten verfasst (v.a. aus der EU-SILC 2013 Bevölkerungsumfrage, die nicht speziell Jugendliche im Blick hatte). Dieser Synthese-Versuch weist – wie Bernhard Babic in seiner Dissertation ausführlich analysiert – bereits in der Datengrundlage gravierende methodische und methodologische Schwächen auf (vgl. Babic 2018: 87ff.).

Die Mechanismen der Jugendberichterstattung in Österreich produzieren und organisieren bislang weitgehend die jugendrelevanten Wissensbestände vor allem entlang voneinander separierter, politisch-administrativ begründeter Zuständigkeiten (Ministerien, Ressorts, weitere staatliche Institutionen wie beispielsweise das AMS) sowie gebietskörperschaftlichen Gliederungen (Bund, Länder, Kommunen). Allerdings kann mit dem Sechsten Jugendbericht auch konstatiert werden, dass „das politische Bewusstsein hinsichtlich der Notwendigkeit einer umfassenden Jugendstrategie zur Umsetzung von Jugendpolitik als Querschnittsmaterie geschärft“ werden konnte (Bacher/Hahn-Bleibtreu 2014: 109). An diesen geänderten gesellschaftlichen „Diskussionspegel“ konnten nicht nur die regelmäßigen Treffen im Kontext der Österreichischen Jugendstrategie anknüpfen, sondern auch die Bemühungen von Wissenschaft, Praxis und Politik, Jugendforschung tatsächlich als gesamtgesellschaftliche und öffentliche Aufgabe zu gestalten. Zu nennen sind in diesem Kontext bspw. das bereits erwähnte Positionspapier „Für eine gute Jugendforschung in Österreich“ (Babic et al. 2015), die FSK-Studie zur Analyse des Ist-Standes von Jugendforschung (Babic et al. 2016) sowie v.a. die interdisziplinäre Tagung „Jugend-Lebenswelt-Bildung“ 2017 in Innsbruck zu nennen. Letztere kann nicht nur als eindruckliches Beispiel für die Vielfalt von Jugendforschung in Österreich gelten, sondern auch als ein Baustein auf dem gemeinsamen Weg von Wissenschaft, Praxis und Politik, um Strategien ihrer Systematisierung, Institutionalisierung und Vernetzung zu entwickeln.

Diese wären folgend zu konkretisieren, so bspw. welche Entwicklungs- und Förderschritte in diesem Zusammenhang von wem und bis wann eingeleitet werden, wie die Kommunikation und Steuerung einer solchen Entwicklung organisiert werden kann und wie deren Erfolg jeweils überprüft werden soll.

5 Ausblick: sechs Meilensteine

Die interdisziplinäre Jugendforschungstagung von 2017 in Innsbruck konnte sichtbar machen, dass es eine österreichische Jugendforschungslandschaft mit einer Vielzahl an AkteurInnen aus unterschiedlichen Disziplinen gibt, welche verschiedenste Themen mit einer Bandbreite an theoretischen und methodologischen Zugängen bearbeiten. Die Tagung zeigte auch deutlich, dass die Jugendforschung eng mit AkteurInnen aus der Jugendpolitik und der außerschulischen Jugendarbeit verbunden ist. Für viele, die schon länger auf Jugendforschung spezialisiert sind, war es etwas Besonderes, eine große österreichische Jugendforschung-Community zu erleben. Gleichzeitig wurde aber auch bewusst, dass es eine sehr lose Community ist, die nichts besitzt, was wissenschaftliche Communities gemeinhin auszeichnet: eine Zeitschrift, eine Gesellschaft, einen Email-Verteiler oder eine etablierte, wiederkehrende Tagungsreihe. Es ist also nicht die fehlende Größe Österreichs (gemessen an Personen, die Jugendforschung betreiben), sondern es sind die fehlenden Strukturen, die zu einer geringen Sichtbarkeit der Jugendforschung führen. Mit einem Blick auf andere Fachgebiete und auf den internationalen Raum versuchten wir in diesem Artikel Zukunftsstrategien anzubieten, mit dem Ziel die Jugendforschung sichtbarer zu machen und damit zu stärken. Abschließend sollen die zentralen Punkte noch einmal hervorgehoben werden.

Die Jugendforschungstagung in Innsbruck 2017 war ein erster wichtiger Schritt zur Stärkung der österreichischen Jugendforschung. Es gelang damit nicht nur, die fragmentierte Jugendforschungsszene seit langem wieder einmal gebündelt sichtbar zu machen, sondern die Tagung war auch folgenreich. Zum einen entstand ein informelles Netzwerk für Österreichische Jugendforschung, das den Austausch erleichtern soll und Basis für weitere Aktivitäten sein kann. Zum anderen wurde die Konferenz auch in Form dieses Tagungsband dokumentiert und damit die Inhalte der Konferenz auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Unsere in diesem Artikel dargestellten Betrachtungen zeigen, dass diesen ersten Schritten noch viele weitere folgen müssen, um von einer institutionalisierten Jugendforschung sprechen zu können.

(1) Eine regelmäßige Neuauflage der Tagung (vielleicht an wechselnden Orten) ist zumindest bereits im Gespräch und wäre der erste Meilenstein, den es zu erreichen gilt.

(2) Ein zweiter Meilenstein ist die Sichtbarmachung von Jugendforschung in Form von Publikationen. Neben der Möglichkeit weiterer Tagungsbände wäre ein Jahrbuch Jugendforschung das nächste Ziel. Mit einem wiederkehrenden Jahrbuch wäre aus unserer Sicht dieser Meilenstein erreicht, denn eine eigene, vierteljährlich erscheinende Zeitschrift ist derzeit höchstens Wunschenken.

(3) Ein weiterer Eckpunkt ist ein möglicher (interdisziplinärer) Studiengang Jugendforschung, wie er an anderen europäischen Universitäten schon angeboten wird. Hier wären Kooperationen in zweierlei Hinsicht überlegenswert: erstens in der Zusammenarbeit mehrerer Universitäten (oder Fachhochschulen) und zweitens in der Kooperation von Pädagogik, Soziologie und eventuell weiteren Fachdisziplinen. Bevor der dritte Meilenstein eines eigenen Studiengangs Jugendforschung (als Masterprogramm) erreicht wird, könnten Module und Lehrveranstaltungen zu Jugendforschung in neuen Studienplänen als leichter erreichbarer Zwischenschritt verankert werden, zudem wäre eine Professur in Jugendforschung ein wegweisender Schritt.

(4) Hinsichtlich einer kontinuierlichen und systematischen Jugendforschung wurde eine Arbeitsgruppe im Rahmen des Netzwerks Sozialpädagogik, das anders als die ÖFEB-Sektion neben Universitäten und Fachhochschulen auch Berufsverbände umfasst, gegründet, außerdem wurde vom Bundesministerium für Frauen, Familien und Jugend eine wissenschaftliche Expertenrunde für Jugendstudien ins Leben gerufen. Der vierte Meilenstein einer systematischen und kontinuierlichen Jugendberichterstattung wird mit diesen Anfängen noch nicht erreicht werden. Sie dienen aber jedenfalls dazu, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

(5) Der fünfte Meilenstein wäre eine wissenschaftliche Gesellschaft für Jugendforschung, wobei eine kleine Variante in Form einer Sektion der ÖGS oder ÖFEB theoretisch denkbar, aber praktisch derzeit nicht realistisch ist. Problematisch wären dabei vor allem die jeweilige Anbindung und Eingliederung in ein bestimmtes Fach und der hohe anzunehmende personelle Überschneidungsgrad von Jugendforschung und Sozialpädagogik.

(6) Der letzte Meilenstein, der sich aus unserer Betrachtung ergibt, wäre die Gründung eines wissenschaftlichen Instituts für Jugendforschung, das sowohl als universitäre Einrichtung als auch als außeruniversitäres Forschungsinstitut (z.B. eingebunden in die Akademie der Wissenschaften) denkbar ist.

Die genannten Meilensteine sind nicht in chronologischer Abfolge anzustreben, sondern es ist davon auszugehen, dass sie sich wechselseitig beeinflussen und stärken. Jeder erreichte kleine Schritt kann zu einer größeren Dynamik beitragen.

6 Literatur

- Albert, Mathias/ Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (2015): Jugend 2015. 17. Shell-Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.
- Anastasiadis, Maria (2016): Soziale Organisationen als Partizipationsräume. Zwischen Aktivierung, Ökonomisierung und Gestaltung: Perspektiven für die Soziale Arbeit. Karl-Franzens-Universität Graz: Habilitationsschrift.
- Babic, Bernhard (2018): Child Well-Being, darauf bezogene Indizes und alternative Überlegungen auf Grundlage des Capability-Ansatzes. Dissertationsschrift: Paris Lodron Universität: Salzburg.
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela (2015 a): Jugendforschungsinstitutionen in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Jugend.
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela/Raitelhuber, Eberhard (2015): Impulspapier für eine „gute Jugendforschung“ in Österreich. Salzburg: unveröffentlichtes Positionspapier.
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela (2016): Wie viel gilt der Prophet im eigenen Land? Jugendforschung in Österreich aus institutioneller Sicht. In: Soziales Kapital, 15, S. 152-164.
- Bacher, Johann/Hahn-Bleibtreu, Monika (2014): Konzepte und Methoden der Jugendberichterstattung in Österreich. In: Willems, H. (Hrsg.): Konzepte und Methoden der Jugendberichterstattung. Wissenschaftliche Herausforderungen Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 98-124.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sociology in question*. Translated by Richard Nice. London et al.: Sage Publications.
- Bütow, Birgit (2018): Sozialpädagogik in Österreich. (Dis-)Kontinuitäten und Verkanntes. In: *Rassegna di Pedagogia*, 1/2. Rom/Pisa, S. 109-126.
- Bütow, Birgit (2018 a): Soziale Arbeit in Österreich. Herausforderungen und Potentiale als sozialpolitische Akteurin. In: Blumenthal, S./Laueremann, K./Sting, S. (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Frage(n)*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-34.
- Bütow, Birgit/Patry, Jean-Luc/Astleitner, Hermann (Hrsg.) (2018): *Grenzanalysen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Chisholm, Lynn/Kovacheva, Siyka/Merico, Mauricio/Devlin, Maurice/Jenkins, David/Karsten, Andreas (2011): The social construction of youth and the triangle between youth research, youth policy and youth work in Europe. In: Chisholm, L./Kovacheva, S./Merico, M. (Hrsg.): *European Youth Studies. Integrating research, policy and practice*. Innsbruck: MA E.Y.S. Consortium. S. 11-45.
- Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (Hrsg.) (2009): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friesl, Christian (2001): *Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher*. Wien: Czernin-Verlag.
- Friesl, Christian (1991): *Pragmatisch-Optimistisch-Selbstbewußt. Eine Skizze der Werthaltungen und Sinnkonzepte Jugendlicher nach den Ergebnissen der Österreichischen Jugend-Wertestudie*. In: *jugend-report* 3/1991, S. 12-15.

- Friesl, Christian/Kromer, Ingrid/Polak, Regina (Hrsg.) (2008): Lieben. Leisten. Hofen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. Wien: Czernin-Verlag.
- Heinzlmaier, Bernhard/Ikrath, Philipp (2012): Bericht zur Jugend-Wertestudie 2012. Bericht vom Institut für Jugendkulturforschung. Wien.
- Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 229-267.
- Hollaender, Kirsten (2003): Interdisziplinäre Forschung. Merkmale, Einflussfaktoren und Effekte. Dissertationsschrift: Universität zu Köln.
- JIM-Studie (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Kasten, Hartmut (1999): Pubertät und Adoleszenz, Wie Kinder heute erwachsen werden. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knapp, Gerald/Laueremann, Karin (Hrsg.) (2012): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich. Klagenfurt: Hermagoras.
- Kromer, Ingrid/Tebbich, Heide (1998): ZwischenWelten: das Leben der 11- bis 14-Jährigen. Wien: Zeitpunkt.
- Krüger, Heinz Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren Zschach/Pfaff, Nicolle (Hrsg.) (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen: Barbara Budrich.
- Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabine et al. (Hrsg.) (2018): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie 7: 157–185; 309–330.
- Moulines, C. Ulises (2007): Die Entstehung der Wissenschaftstheorie als interdisziplinäres Fach (1885-1914). Bayrische Akademie der Wissenschaften, Sitzungsprotokolle. Heft 2, S. 3-20.
- Perlot, Flooh/Zandonella, Martina (2010): Wählen mit 16 – Jugendliche und Politik in Österreich. In: SWS Rundschau 49/4, S. 429-445.
- Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hrsg.) (2010): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheipl, Josef (2012): Die Berichte zur Lage der Jugend und die Jugend-Wertestudien. Beiträge zur Jugendforschung in Österreich um die Wende zum 21. Jahrhundert. In: Knapp, G./Laueremann, K. (Hrsg.), Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich, S. 73-116. Klagenfurt, Wien: Hermagoras.
- Scherr, Albert (2003): Konturen einer genuin soziologischen Jugendforschung. In: Mansel, J./Griese H./Scherr, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 49-66.

- Scherr, Albert (2009): *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*. 9., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, Albert (2010): Für eine strukturtheoretisch fundierte kritisch-reflexive Jugendforschung – Konturen einer transdisziplinären Perspektive. Riegel, C./Scherr, A./Stauber, B. (Hrsg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-64.
- Spanning, Reingard/Ogris, Günther/Gaiser, Wolfgang (Hrsg.) (2008): *Youth and political participation in Europa. Results of the comparative study of EUY-OUPART*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stauber, Barbara (2010): *Transdisziplinäre Jugendforschung: Ein neuer Anlauf zu einer integrativen Forschungsperspektive*. In: Riegel, C./Scherr, A./Stauber, B. (Hrsg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-46.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt/M: Campus-Verlag.
- Tebich, Heide/Grubits, Peter (1995): *Kindheits- und Jugendforschung in Österreich. Verzeichnis der Forschungseinrichtungen und einschlägiger Forschungen von 1989 bis 1994*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- Wächter, Natalia (2006): *Wunderbare Jahre? Jugendkultur in Wien. Geschichte und Gegenwart*. Weitra: Bibliothek der Provinz.
- Wallace, Claire (2003): *Perspektiven der Jugendforschung im neuen Europa. Diskurs* 13 (1), S. 22-33.
- Willems, Helmut (Hrsg.)(2014): *Konzepte und Methoden der Jugendberichterstattung. Wissenschaftliche Herausforderungen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Verzeichnis der AutorInnen und HerausgeberInnen

Atzmüller, Christiane, Dipl.-Soz.in Mag.a Dr.in, ist Senior Researcherin am Institut für Soziologie an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen (Online) Zivilcourage, Jugend und Social Media, Jugenddelinquenz, Gewalt unter Jugendlichen.

Berger, Fred, Univ.-Prof. Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Familienforschung, Jugendforschung und Bildungsforschung.

Bischoff, Nora, M.A., ist Historikerin und promoviert derzeit an der Freien Universität Berlin. Zu ihren Themenschwerpunkten gehören die Geschichte der modernen Unterhaltungskultur, die Geschichte der (Jugend-)Fürsorge sowie die Geschichte der Migration im 19. und 20. Jahrhundert in sozial- und kulturgeschichtlicher Perspektive.

Bütow, Birgit, Univ.-Prof. Dr. phil., arbeitet seit 2013 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik (insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe) sowie der Gender- und Jugendforschung.

de Rijke, Johann, Dipl. Soz., war wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut, zuletzt in der Abteilung Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sozialwissenschaftliche Methoden und Analysen, politische Einstellungen und politische und soziale Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

du Bois-Reymond, Manuela ist emeritierte Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Jugend- und Kindersozologie an der Universität Leiden/NL. Ihre Forschungsbereiche betreffen europäisch- interkulturelle Vergleichsstudien zur Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, insbesondere zu Fragen des informellen Lernens und Überganges auf den Arbeitsmarkt.

Fennes, Helmut ist wissenschaftlicher Leiter am Institut für Generationen- und Bildungsforschung in Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich des nicht-formalen und informellen Lernens in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, insbesondere zum Thema Partizipation

von Jugendlichen und Erwachsenen im öffentlichen bzw. politischen Leben und in der Zivilgesellschaft. Aktuelle Forschungsprojekte befassen sich mit Lernen im Rahmen von internationalen Mobilitätserfahrungen.

Fernandez, Karina, HS.-Prof. Mag. Dr., ist als Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und Qualitätsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig. Sie lehrt und forscht zu den Bereichen Jugendsoziologie, Bildungssoziologie und soziale Ungleichheit.

Findenig, Ines, Mag.a Dr.in phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei SOS-Kinderdorf. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Praxisforschung, in sozialpädagogischen Analysen sowie in der qualitativen Sozialforschung in den Bereichen soziale Teilhabe, Generationen(-thematiken) und der Kinder- und Jugendhilfe.

Gaiser, Wolfgang, Dr., ist Sozialwissenschaftler. Bis zu seiner Pensionierung hat er am Deutschen Jugendinstitut in München zu Themen wie Jugend und... Europa, Politik, Engagement, Umwelt, Wohnen, Freizeit gearbeitet, zuletzt als Grundsatzreferent für Jugendforschung.

Gärtner, Kathrin, Dipl.-Psych. Dr., ist promovierte Psychologin und hat elf Jahre bei Statistik Austria im Bereich Bildungsstatistik, statistische Analysen und Fragebogenforschung gearbeitet (u.a.: 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich, Better Life Index Jugend). Seit 2018 ist sie Leiterin des Instituts für Marktforschung und Methodik an der Fachhochschule Wiener Neustadt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wellbeing, Fragebogenmethodologie und Sexualität.

Glinsner, Barbara, Dr., promovierte an der Wirtschaftsuniversität Wien und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Soziale Innovation. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wohlfahrtsstaaten und Sozialpolitik, soziale Innovation, Veränderungen der Arbeitswelt und des Arbeitsmarkts sowie qualitative Methoden.

Gniewosz, Burkhard, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Quantitative Forschungsmethoden an der Universität Salzburg. Seine Forschungsinteressen umfassen Sozialisationsprozesse in akademischen (z. B. akademisches Selbstkonzept, subjektive Aufgabenwerte, Motivation) und sozialen Domänen (z. B. Einstellungen, Werte, Handlungsbereitschaften).

Grigori, Eva, BA, MA, ist Dozentin am Department Soziales der FH St. Pölten, Arbeitsschwerpunkte dort sind Jugendarbeit, Diversität, Soziale Di-

agnostik und Kasuistik. Laufende Promotion am Institut für Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz; Publikations- und Referentinnen-tätigkeiten im Rahmen der Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (FIPU) sowie Beratungsstelle Extremismus.

Guerrini, Flavia, Mag.a phil. PhD, ist Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft und am CGI – Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung an der Universität Innsbruck. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Geschlechterforschung, historische Bildungs- und Sozialforschung mit besonderem Fokus auf Geschlechterverhältnisse in der Geschichte von Social Care und interpretative Sozialforschung.

Habringer, Magdalena, MA, ist Soziologin und Sozialarbeiterin. Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Soziales an der FH Campus Wien (Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit) tätig. Ihre Schwerpunkte in der Forschung, Lehre und Beratungspraxis liegen im Gewaltschutz, im sozialen Wohnbau und in der Kinder- und Jugendhilfe.

Hoffmann, Dagmar, Dr. phil., ist Professorin an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Soziologische Jugendmedienforschung, Sozialisations-, Partizipations- und Medienaneignungsforschung, Medienethnografie.

Hofmann, Peter, Mag.phil, ist freier Lektor, Moderator und Trainer in der Erwachsenenbildung. Seine Schwerpunkte sind außerschulische Bildung, Jugendarbeit, Achtsamkeit in der Bildung, Elternbildung.

Huber, Johannes, Prof. Dr. phil., ist Professor für Psychologie an der Technischen Hochschule Rosenheim (Campus Mühldorf am Inn) und Leiter des Studiengangs Angewandte Psychologie. Seine Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen u.a. im Bereich der (früh)kindlichen Entwicklung und Sozialisation, Familien- und Väterforschung, Bindungstheorie und Psychoanalyse, sowie der Prävention und Intervention im frühen Kindesalter.

Huber, Matthias, HS-Prof. Mag. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung und Emotion, Pädagogische Epistemologie und Anthropologie, Bildungsverlaufsforschung, Lehrer*innenbildung, Schulentwicklung und Mixed-Methods-Forschung.

Klinger, Sabine, Mag.a phil., Dr.in phil., MA of Arts (Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Gender Studies) ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Ihre Arbeits-

schwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität und Intersektionalität, geschlechterreflektierende Sozialpädagogik, Digitalisierung und Soziale Arbeit, Geschlechterforschung, und interpretativ-rekonstruktive Sozialforschung.

Kromer, Ingrid, Mag.a phil., Dr.in phil., (Pädagogik, Sonder- u. Heilpädagogik, Soziologie), ist Dozentin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und in Forschung und Lehre tätig; aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte fokussieren auf Umgang von Jugendlichen in Social Media (Zivilcourage, Counter Speech), digitale Medien im Kindergarten und Kinderarmut.

Kulterer, Jasmin Mag.a phil, Dr.in phil., ist Lehrbeauftragte am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Beschäftigung mit populärkulturellen Phänomenen, Jugendmedienforschung und Mediensozialisationsforschung.

Lankmayer, Thomas, Mag.rer.soc.oec, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsmarktintegration besonderer Zielgruppen und Jugendliche insbesondere am Übergang Bildung-Beruf.

Lauermann, Karin, Prof.in Mag.a Dr.in, ist Direktorin des Bundesinstituts für Sozialpädagogik in Baden, Lehrbeauftragte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abt. Sozial- und Integrationspädagogik, an der Karl-Franzens-Universität Graz, Inst. für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik, Chefredakteurin „Sozialpädagogische Impulse“.

Leitner, Ulrich, Dr. phil., ist Assistenzprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Historische Bildungs- und Sozialforschung, Institutionengeschichte außerfamiliärer Erziehungsformen, pädagogische und historische Anthropologie sowie pädagogische Raumtheorie.

Lindner, Doris, Dr.in phil., ist Professorin für Bildungssoziologie und Qualitative Sozialforschung im Rahmen der Lehrerbildung an der KPH Wien/Krems und im Verbund Nord-Ost. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Intersektionalität und Diversität, soziale Ungleichheit und Diskriminierung.

Lipkina, Julia, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen im Bereich der Schulpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Identitäts- und Bildungstheorie, qualitative Forschung sowie Schule und Biografie.

Loffredo, Anna Maria, Dr. phil., ist Universitätsprofessorin im Institut Kunst & Bildung für Fachdidaktik an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz/Kunstuniversität Linz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen analoge und digitale Anteile im Kunstunterricht, Inklusion, Kreativitätsforschung, Fachgeschichte und internationale Curriculumsentwicklung. Weitere Informationen auf <http://blog.kunstdidaktik.com>.

Maricic, Veronika, MA, ist Doktorandin an der School of Social and Political Science der University of Edinburgh. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Nationalismus und Curriculum, Bildungspolitik, Bildungsideologien und historische Bildungsforschung.

More, Rahel, MA, ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Disability Studies, Inklusionsforschung und Sozialpädagogik. Verfasst aktuell ihre Dissertation zum Thema Elternschaft von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten in Österreich.

Oberlinner, Andreas, MA, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am JFF – Institut für Medienpädagogik und promoviert an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Soziale Medien, Social TV, digitale Medien in Familien sowie dem Medienhandeln von Heranwachsenden.

Paus-Hasebrink, Ingrid, Univ.-Prof. Dr., M.A, i.R., war Universitätsprofessorin für Audiovisuelle und Online-Kommunikation am Fachbereich Kommunikationswissenschaft und von 2011 bis 2015 Dekanin der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der (Medien-)Sozialisationsforschung und der Angebots- und Gebrauchsforschung von Medien.

Preissing, Sonja, Dr. phil., ist Professorin für Soziale Arbeit an der IUBH Internationale Hochschule Düsseldorf. Zuvor war sie von 2016 bis 2019 als Leiterin der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik am Deutschen Jugendinstitut in München tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Jugend-, Stadt- und Migrationsforschung, Kinder- und Jugendpolitik und qualitativen Forschungsmethoden.

Rigler, Sandra, Mag.a. rer. nat., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Forschungsbereichen Rehabilitation, Gesundheit und Arbeit sowie in der Durchführung von Evaluierungen.

Scheipl, Josef, Dr., ist Professor für Pädagogik im Ruhestand; ehemals Leiter des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit; Jugendwohlfahrt/Jugendhilfe; Geschichte des österreichischen Schulwesens; Ganztagschulforschung.

Sinner, Philip, Dr. phil., MA, ist Mitarbeiter in Ingrid Paus-Hasebrinks Forschungsteam zur Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender und Lehrbeauftragter am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg sowie an der Fakultät für Informatik, Kommunikation und Medien der Fachhochschule Oberösterreich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sportkommunikation, Online-Kommunikation und Social Media.

Sting, Stephan, Prof. Dr. phil., ist Professor für Sozial- und Integrationspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a.: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention.

Theile, Manuel, Dr. phil., ist Mitarbeiter der Universität Siegen und Mitglied der Forschungsgruppe Heimerziehung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen, stationäre Kinder- und Jugendhilfe sowie Übergangs- und Netzwerkforschung.

Wächter, Natalia, Univ.-Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Jugendforschung, Digitale Medienforschung, Identitätsforschung, Bildungs- und Migrationssoziologie sowie empirische Sozialforschung.

Zartler, Ulrike, Assoz. Prof. Dr. PD, ist assoziierte Professorin für Familiensoziologie am Institut für Soziologie der Universität Wien. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind Soziale Medien im Kindes- und Jugendalter, Transitionsprozesse im Lebensverlauf, Trennung/Scheidung und ihre Folgen, sozio-

logische Analysen des Familien- und Kindschaftsrechts sowie qualitative Methoden.

Zentner, Manfred, MMag., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Migration und Globalisierung der Donau-Universität Krems. Er arbeitet seit mehr als 20 Jahren als Jugendforscher zu den Themen Jugendkultur, Partizipation, Gesundheitsverhalten, Identität sowie Jugendpolitik.



Thomas Schäfer

Ethik für die Soziale Arbeit und helfende Berufe

Eine Einführung in
ethisches Denken, Handeln
und philosophische Reflexion

utb M • 2021 • 143 Seiten • Kart. • 12,90 € (D) • 13,30 € (A)

ISBN 978-3-8252-5608-1 • eISBN 978-3-8385-5608-6

Wie verhalte ich mich, wenn ich vor einem beruflichen Dilemma stehe? Wie werde ich meinen Klientinnen und Klienten gerecht – und auch mir selbst? Ethisch kompetentes Denken und Handeln ist im Alltag Sozialer Arbeit und Sozialer Berufe immer wieder gefragt. Dieses Lehrbuch präsentiert wichtige Grundlagen für professionell-verantwortliches und philosophisch fundiertes ethisches Denken und Handeln im Bereich Sozialer Berufe. Neben ethischen Grundbegriffen und Theorien erläutert der Autor auch Themen wie Menschenrechte und Achtsamkeit, immer zugeschnitten auf die beruflichen Herausforderungen angehender Sozialarbeiter*innen.

www.utb-shop.de

Der Band gibt einen Überblick über die Geschichte der österreichischen Jugendforschung, versammelt aktuelle theoretische und empirische Arbeiten und zeigt Perspektiven auf für die künftige Jugendforschung in Österreich. Dabei sind sowohl grundlagenorientierte Beiträge im Bereich der Jugendforschung mit Überlegungen zu Forschungsmethoden, als auch anwendungsorientierte Beiträge zur Jugendarbeits- und Jugendhilfeforschung enthalten. Thematisch umfassen die Beiträge viele für die Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zentrale Bereiche wie Familie, Bildung, soziale und berufliche Übergänge, Identitäten, Gesundheit, Migration, Benachteiligung, Medien, Werte, Jugendarbeit und Jugendhilfe.

Die HerausgeberInnen:

Prof. Dr. Fred Berger, Professor für Erziehungswissenschaft,
Universität Innsbruck, Österreich

Ass.-Prof. Mag. Flavia Guerrini, PhD, Assistenzprofessorin für Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung, Universität Innsbruck, Österreich

Prof. Dr. Birgit Bütow, Professorin für Erziehungswissenschaft,
Universität Salzburg, Österreich

Dr. Helmut Fennes, Projektleiter, Universität Innsbruck, Österreich

Prof. Dr. Karin Lauerermann, Direktorin des Bundesinstituts für Sozialpädagogik,
Baden, Österreich

Prof. Dr. Stephan Sting, Professor für Erziehungswissenschaft,
Universität Klagenfurt, Österreich

Prof. Dr. Natalia Wächter, Professorin für Erziehungswissenschaft,
Universität Graz, Österreich

ISBN 978-3-8474-2354-6



www.budrich.de