

Baris Ertugrul,
Ulrich Bauer (Hg.)
*Sozialisation und
gesellschaftlicher
Zusammenhalt*
Aufwachsen
in Krisen und
Konflikten

Sozialisation und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Baris Ertugrul ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Sozialisation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. *Ulrich Bauer* ist dort Professor für Sozialisationsforschung und Leiter des Zentrums für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter.

Baris Ertugrul, Ullrich Bauer (Hg.)

Sozialisation und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Aufwachsen in Krisen und Konflikten

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz »Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International« (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Verwertung, die den Rahmen der CC BY-SA 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-51734-6 Print

ISBN 978-3-593-45439-9 E-Book (PDF)

DOI 10.12907/978-3-593-45439-9

Copyright © 2023. Alle Rechte bei Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

Satz: le-tex xerif

Gesetzt aus der Alegreya

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-1001).

Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

Vorwort	9
Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Sozialisation und generationaler Wandel – Konturen eines Forschungsproblems	11
<i>Ulrich Bauer und Baris Ertugrul</i>	
Theoretische und diskursive Zugriffe	
Von »Aussteigern« und »Angepassten«. Debatten über Jugend und Gesellschaft im 20. Jahrhundert im Spiegel des Sozialisationsparadigmas	33
<i>Maxi Weibel</i>	
Populismus auf Social Media – Ein praxeologischer Ansatz	65
<i>Johannes Gemkow und Sonja Ganguin</i>	
Inklusiver Zusammenhalt im Jugendalter im Kontext von Behinderung	95
<i>Anne Stöcker und Carmen Zurbriggen</i>	
Jugendlicher Populismus oder Populismus ohne Jugend? Zu einem erratischen Phänomen politischer Sozialisationsforschung	123
<i>Baris Ertugrul</i>	
Krisensozialisation im 21. Jahrhundert – Der Beitrag der wissenschaftlichen Diskussion	147
<i>Ulrich Bauer</i>	

Empirische Zugriffe

- Gesellschaftlicher Zusammenhalt unter Jugendlichen und in der Postadoleszenz – Empirische Befunde der politischen Kulturforschung 177
Gert Pickel
- Vom generationalen Konflikt zum Bindeglied? Das Umweltthema in Familien 1984–2019 209
Paulo Emilio Isenberg Lima
- Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Engagement. Vorstellungen und Handlungspraxen jugendlicher Schüler:innen im Service Learning ... 241
Holger Backhaus-Maul und David Jahr
- Sozialisation und die Reflexivität von Kultur in der Einwanderungsgesellschaft – eine videoethnografische Untersuchung des Alltags in postmigrantischen Familien 267
Christian Meier zu Verl, Christian Meyer, Baha Ocak und Tekin Yasar
- »Dann musst du es aber auch so verpacken, (...) dass es sich halt nicht zu rechtsradikal anhört.« Manifeste rechtsextremistische Argumentation und Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Politikunterricht am Beispiel des Schülers John 301
Andreas Petrik und David Jahr

Bildungs- und transferbezogene Zugriffe

- Politische Bildung als Integrationsinitiative im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts? Eine kritisch-konstruktive Diskussion 331
Julia Grün-Neuhof
- Zusammenhalt und seine Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz – Eine Verortung unter besonderer Berücksichtigung der Sozialisationsinstanz Schule 353
Philipp Schmidt und Carmen Zurbriggen

Vom Ritualmordmythos zu QAnon – Konzeption und Evaluation eines historisch-politischen Bildungsmoduls zur Auseinandersetzung mit antisemitischen Verschwörungsmithen	379
<i>Saskia Müller und Marc Grimm</i>	
Autorinnen und Autoren	407

Vorwort

Der vorliegende Band ist das Ergebnis einer inzwischen mehrjährigen Zusammenarbeit eines Kreises von Wissenschaftler:innen, die – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – am Forschungsverbund Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) beschäftigt sind. Das Institut ist auf elf Standorte in Deutschland aufgeteilt und arbeitet in über 80 Forschungsprojekten kooperativ zusammen. Eines der Querschnittsthemen dieser Forschung ist die Frage nach dem Zusammenhalt in jüngeren Altersgruppen, in Familien, in der Schule oder innerhalb der gleichaltrigen Peers. Weil wir die Frage der Gestaltung der Lebensverhältnisse für so bedeutsam halten und gleichzeitig die Forschung zu Zusammenhalt eine Perspektive auf die nachwachsende Generation unbedingt benötigt, stellen die hier publizierten Beiträge einen Einblick in eine laufende, aber natürlich noch nicht abgeschlossene Forschungsdiskussion dar. Für uns als Herausgebende und Autor:innen ist dies ein bedeutsamer Schritt, weil wir wissen, dass neben dem fachwissenschaftlichen Interesse eine große Aufmerksamkeit für Fragen des Zusammenhalts in der öffentlichen Diskussion existiert. Das Aufwachsen in Krisenzeiten hinterlässt auch hier Spuren. Krisendiagnosen und Unsicherheitsempfindungen werden nicht nur von einer erwachsenen Bevölkerung artikuliert, sie sind längst auch in den jüngeren Alterskohorten angekommen.

Was aber bedeutet Zusammenhalt für junge Menschen? Wie wird er verstanden und bearbeitet? Spielt der Begriff überhaupt eine Rolle in unterschiedlichen Generationen? Oder ist die Generation Z oder Greta vielleicht sogar Triebkraft der Diskussion? Welche Bedeutung haben digitale Medien und virtuelle Welten junger Menschen für den Zusammenhalt? Weil wir wissen, dass die Forschung zu diesen Themenbereichen immer noch am Anfang steht, ist auch dieses Publikationsprojekt ein Kommunikationsange-

bot. Es richtet sich an die Fachvertreter:innen einer inzwischen breiten interdisziplinären Debatte. Aber natürlich auch an alle Interessierten, die in jenen zahlreichen gesellschaftlichen Feldern tätig sind, die – ob in Bildungseinrichtungen, Familien oder der außerschulischen Jugend- und Sozialarbeit – als zusammenhaltsrelevant anzusehen sind.

Wir sind bei der Entstehung dieses Bandes zahlreichen Partner:innen und Kolleg:innen zu Dank verpflichtet. Besonders gilt das für den Arbeitskreis Sozialisation und generationaler Wandel, der im Forschungszentrum Gesellschaftlicher Zusammenhalt fast von Beginn an existiert und dort für eine kontinuierliche Beschäftigung mit der Thematik sorgt. Ferner danken wir dem Campus Verlag für die sehr praktische und professionelle Begleitung unserer mehrgleisigen Publikation. In unserer Arbeitsgruppe Sozialisation an der Universität Bielefeld danken wir vor allem Frederike Schmidt und Veronica Horbach für die Publikationsvorbereitung. Nicht zuletzt danken wir der Universitätsbibliothek Bielefeld, die mit ihrem Publikationsfond die Erscheinung des Bandes großzügig unterstützt hat.

Bielefeld im Winter 2022,

Baris Ertugrul und Ullrich Bauer

Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Sozialisation und generationaler Wandel – Konturen eines Forschungsproblems

Ulrich Bauer und Baris Ertugrul

»Was treibt Gesellschaft auseinander?«¹ und »Was hält Gesellschaft zusammen?«² In Zeiten ubiquitärer Krisendiskurse treffen Fragen nach gesellschaftlichem Zusammenhalt auf ubiquitäres Interesse. Gesellschaftstheorien, breite Analysen der Sozialforschung wie auch Zeitdiagnosen kommen nicht mehr ohne den Rekurs auf das gemeinsame Band von Gesellschaften aus³, vor allem dann, wenn Gesellschaften empirisch als instabil beschrieben werden.⁴ Auch die öffentliche Diskussion registriert neue Zusammenhalts- und Konfliktlinien, die Polarisierung und Unsicherheit(en) ankündigen. Was aber heißt Konflikt, Polarisierung und Krise dabei? Was gesellschaftlicher Zusammenhalt? Worauf zielt die Forschung, welche Fragen sind virulent, welche noch nicht beantwortet und wieder andere vielleicht noch nicht gestellt?

Die Debatte, die wir hiermit adressieren, ist seit über zwei Jahren auch im dezentralen Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) implementiert.⁵ Hier wird einer interdisziplinären Perspektive Raum gegeben, um Fragen sozialer Kohäsion mit unterschiedlichen Zielvorgaben zu erörtern. Wollte man für diese Aktivitäten einen kleinsten gemeinsamen Nenner benennen, dann könnte man sagen: Es geht um die Option des friedlichen und guten Lebens, dessen Realisierungsmöglichkeiten durch ökonomische, ökologische und politische Krisen mehr als sonst erschüttert zu sein scheinen, aber vor allem nicht mehr ohne die Verflechtung von Regionen

1 Heitmeyer, *Was treibt Gesellschaft auseinander?*

2 Heitmeyer, *Was hält Gesellschaft zusammen?*

3 Etwa Müller, *Krise und Kritik*; Nassehi, *Unbehagen*

4 Bertelsmannstiftung, *Kohäsionsradar*; Bertelsmannstiftung, *Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt*; Quent/Saalheiser/Weber, »Blätterwald«

5 Deitelhoff/Groh-Samberg/Middel, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*

weltweit gedacht werden können. Die früher gebräuchliche Redewendung »Wenn in China ein Sack Reis umfällt...« sollte einmal anzeigen, dass nicht alles wichtig ist, was irgendwo auf der Welt geschieht. Ein solcher globaler Gleichmut ist heute kaum noch möglich. Internationale Abhängigkeiten waren zwar etwas, was in vielen Fachdebatten über Jahrzehnte bereits proklamiert wurde. Erst heute aber wissen wir, wie sie die Lebenswirklichkeiten der Menschen weltweit tatsächlich bestimmen. Sie betreffen Lieferketten, Umweltzerstörungen, Finanzkrisen oder die Ausbreitung pandemischer Erkrankungen. Und natürlich deren Folgen, die so sehr davon abhängen, wer die Krise auslöst und wer sie zu erdulden hat. Das hat alles Einfluss auf die sozialen Lebenswirklichkeiten; auf die Lebensbedingungen und das Verhältnis der Menschen zueinander. So muss heute davon ausgegangen werden, dass gesellschaftliche Krisenzustände nicht nur den gesellschaftlichen Zusammenhalt einschränken, sondern auch die Zusammenhaltsbereitschaft.

Auf die vielzähligen Erscheinungen des Populismus, der Radikalisierung oder des Extremismus weisen bereits viele Untersuchungen hin, die im weiteren Sinne mit der Zusammenhaltsthematik verbunden sind.⁶ Aber, und das ist entscheidend für den vorliegenden Band, das Wissen ist zumeist auf eine Erwachsenenperspektive konzentriert. Wenn sich Demokratien volatil zeigen, planetare Unsicherheiten zur Zukunftsherausforderung gerinnen und menschenfeindliche Stimmungen mehrheitsfähig werden, dann ist das kein adultistisches Exklusivthema. Anders ausgedrückt: *Die Untersuchung der Bedingungen der Möglichkeit gesellschaftlichen Zusammenhalts ist in analytischer Hinsicht auf Prozesse der Sozialisation und die Fokussierung des generationalen Wandels angewiesen.* Die Forschungspraxis zeigt aber das Gegenteil. Zentrale Studien, aus denen Trends zu Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts gewonnen werden, sind Erwachsenenstudien. Es überwiegt die Subsumptionslogik, bei der Kinder und Jugendliche allenfalls Anhängsel von Erwachsenen in Familien werden. Ihren Eigenwert auszublenden, bedeutet nicht nur die Reproduktion generationaler Hierarchiestrukturen in bzw. über Forschung.⁷ Es geraten auch Mechanismen aus dem Blick, durch die zusammenhaltsrelevante Praxisformen sowie Sinn- und Dispositionsstrukturen von Menschen mit Lern- und Aneignungsprozessen in der Kindheit und Jugend verbunden werden.

6 Decker/Brähler, *Autoritäre Dynamiken*; Zick/Küpper, *Geforderte Mitte*

7 Alaanen, »Rethinking Childhood«

Die wenigsten Untersuchungen beziehen die Perspektive einer nachwachsenden Generation ein, noch weniger spezialisieren sie sich darauf.⁸ Damit variiert die Verfügbarkeit der empirischen Beschreibung gesellschaftlichen Zusammenhalts in einer denkbar ungünstigen Konstellation: adultistische Beschreibungen werden privilegiert, nicht-adultistische Perspektiven übergangen (wahrscheinlich auch im Einklang mit einer entsprechenden demografischen Unwucht). Auf diese Weise wird auch eine Möglichkeit der Theorieentwicklung ausgelassen. Können aber die verfügbaren Theorien des Zusammenhalts überhaupt funktionieren, wenn sie nicht longitudinal, also auf den gesamten Lebenslauf ausgerichtet sind? Kann man über Zusammenhalt nachdenken, ohne den generationalen Wandel einzubeziehen und damit die Frage, was die gesellschaftliche Jetztzeit als Ausgangsbedingung für eine nachwachsende Generation bedeutet?

Um diese Fragen zu beantworten, kann vom Zustand von Gegenwartsgesellschaften ausgegangen werden oder davon, wie Zusammenhalt in der nachwachsenden Generation von Kindern und Jugendlichen erfahren wird. Natürlich existieren sozio-ökonomische und kulturelle Megatrends, daraus erwachsen ebenso Krisensignaturen (ökologisch, ökonomisch, politisch) als Motoren der Unsicherheitsproduktion. In diese sind Heranwachsende und ihre Kontexte des Aufwachsens strukturell eingebettet, wenn auch sozial differenziell. Wachsende sozio-ökonomische Ungleichheiten, kultureller Wertewandel und politische (Um-)Lagerungen, die neue, konfliktförmige Strukturen des sozialen Miteinanders hervorbringen, brechen jedoch simple kausale Ableitungen. Es sind nicht nur prekarierte Gruppen, die gesellschaftlichen Zusammenhalt infrage stellen. Es existieren Zusammenhalts- und Konfliktlinien, die vertikale und horizontale Dimensionen der Gesellschaftsstruktur um Themen der Anerkennung und Verteilung ergänzen.⁹

Diese Fragen zeigen einen großen Arbeitsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen an. Sie finden sich in der Beschreibung einer Theorieperspektive, aber auch in empirischen und praxisbezogenen Zugängen in den Beiträgen des Bandes wieder. Was dabei als Debatte begonnen wird, um die Konturen eines längerfristigen Forschungsprogramms auszubilden, soll im nachfolgenden Abschnitt eingangs erörtert werden. Es betrifft die Beschreibung

⁸ Grimm/Ertugrul/Bauer, *Crises*

⁹ Mau/Lux/Gülzei, »Arenen«; Fraser/Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung*

der Zusammenhaltsthematik, die Perspektive auf Sozialisation und generationalen Wandel sowie die damit verbundenen Forschungsfragen.

1. Sozialisationstheoretische Verästelung der Zusammenhaltsthematik

Wer fragt, was den Zusammenhaltsbegriff eigentlich zusammenhält, erhält sehr unterschiedliche Antworten. In der Zusammenhaltsdebatte existiert freilich nicht nur Konsens. Es gibt gewiss einen intensiven Wettbewerb im öffentlichen Diskurs zu Zusammenhalt, der mitunter zu einem »Exzess der Moral«¹⁰ überhitzt. Auch der wissenschaftliche Diskurs kennt und spiegelt diesen Dissens und ist bemüht, die gesellschaftlichen Polarisierungsphänomene einzuholen. So ist eine Art konzeptioneller Heimatlosigkeit festzustellen, weil kein fest umrissenes Forschungsprogramm zu gesellschaftlichem Zusammenhalt zur Verfügung steht. Auch haben etwaige Ausdifferenzierungsprozesse bisher keine Bindestrichforschung in der Soziologie, Psychologie, Erziehungs- oder Politikwissenschaft hervorgebracht. Es gibt keine Zusammenhaltssoziologie und auch keine Psychologie des Zusammenhalts. Begrifflich bewegt man sich deswegen zumeist auf der Ebene der Gesamtgesellschaft, was in analytischer Hinsicht Überlastungserscheinungen provoziert. In allen gesellschaftlichen Feldern ist mit Phänomenen des Zusammenhalts zu rechnen. Je holistischer der Charakter dieser Diskussion, desto mehr Komplexität wird eingezogen, Differenzierung vermieden und normativer Ballast aufgeschichtet. So lassen sich unter der Zusammenhaltschiffre differente Soll-Vorstellungen gelingenden Zusammenhalts erkennen, die in Konkurrenz zu anderen treten. Und doch lässt sich, trotz vieler Momente der Desorientierung, festhalten, dass das Forschungsproblem Zusammenhalt auf lange Wurzeln zurückblicken kann.

Die epochalen Umbruchserfahrungen im Europa des 19. Jahrhunderts haben die Suche nach dem »Band« moderner Gesellschaften angesichts von Atomisierung, Arbeitsteilung, Urbanisierung oder Vermarktlichung bereits mit Fragen nach Anomie, Krisen und Transformationen verknüpft. Das Zusammenhaltsproblem tritt am Ende des 19. Jahrhunderts in Europa als Integrationsproblem moderner Gesellschaften auf. Die hierin eingelassene

¹⁰ Koschorke, »Anpassung nach unten?«, S. 238

Kombination von Ausdifferenzierung und Anomie wird von Émile Durkheim zu der Frage geführt, wie es zu verstehen ist, dass »das Individuum, während es immer autonomer wird, immer mehr von der Gesellschaft abhängt? Wie kann es zu gleicher Zeit persönlicher und solidarischer sein?«¹¹ Dass Durkheim dabei praktisch auf methodische Steuerung der Sozialisation (»socialisation methodique«) setzt, um soziale Ordnung herzustellen, zeigt an, dass Diagnosen zu Zusammenhalt unweigerlich Fragen der Sozialisation berühren. Die damit verbundene frühe soziologische Sozialisationsperspektive ist fast ursächlich mit der Frage des Zusammenhalts verbunden. Wahrscheinlich lässt sich sogar konstatieren, dass die Frage von Anomie, Kohäsion und Zusammenhalt an der Wiege der modernen Theorien des Sozialen stehen, die natürlich in einem viel breiteren Kontext auftauchen als in dem, der disziplinär als Soziologie bezeichnet wird.

Die Frage, ob Gesellschaften stabil sind oder auseinander zu brechen drohen, ist aber auch zu Durkheims Zeiten eine in den akademischen Kanon importierte. Sie dokumentiert ein öffentliches Interesse am Thema Zusammenhalt, das weit in das 20. Jahrhundert hineinreicht und erst nach dem zweiten Weltkrieg allmählich erodiert. Für die Auflösung verantwortlich ist eine veränderte Perspektive auf moderne Gesellschaften und ihre anomische Tendenz. Der Strukturfunktionalismus verliert an Attraktivität und mit ihm weicht die Norm gesellschaftlicher Stabilität. Daneben verändert sich der Blick auf soziale Beziehungen und soziale Kohäsion. Es wird nicht mehr von der zersetzenden Potenz durch Industrialisierung, Massenkultur, Landflucht oder der Diversifizierung der Lebensführung ausgegangen. Die öffentliche sowie der Großteil der sozialwissenschaftlichen Diskussion empfanden den beschleunigten Wandel des Sozialen zwar noch als kritik-, aber auch als ausbaufähig (wozu auch das sozialdemokratische Projekt der massenweisen Befriedigung von Konsumbedürfnissen und der Herstellung von Chancengleichheit gehört). Hier kann nicht ausführlicher argumentiert werden, in welchem Verhältnis der Wandel in der sozialisationstheoretischen Debatte sich zu einem Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen befindet. Überdeutlich ist aber, dass ebenfalls in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg die Erkenntnisinstrumente, die in der Sozialisationsforschung eingesetzt werden, allmählich eine Veränderung erfahren.¹² Hierzu gehört der wachsende Einfluss der Psychologie und in dieser vor allem natürlich

¹¹ Durkheim, *Arbeitsteilung*, S. 83

¹² Abels/König, *Sozialisation*; Hurrelmann et al., *Handbuch Sozialisationsforschung*

die so bezeichnete kognitive Wende. Der Behaviorismus wurde überwunden und das Denken über menschliche Handlungen wurde mikrologischer. Damit verschwand aus der Psychologie aber auch die (sehr soziologische) Vorstellung davon, dass Menschen in ihrer Entwicklung vor allem geprägt werden, indem sie Anregungen durch ihre Umwelt erfahren und durch soziale Anerkennung, gesellschaftliche Anreize und Konformitätszwänge Motivation ausbilden. Das neue Denken setzt auf die Entwicklung einer handlungsfähigen Persönlichkeit, es kennt ein Individuum, Prozesse der Identitätsentwicklung, die Bedeutung der inner-psychischen Faktoren und natürlich die neurowissenschaftliche, evolutionäre und genetische Perspektive.¹³ Die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung beginnt sich weiter auszudifferenzieren. Es entstehen die Kindheits- und Jugendforschung, die Familien-, Bildungs- und Biografieforschung und viele andere Verzweigungen. Aus dieser Entwicklung fällt interessanterweise nicht nur der Sozialisationsbegriff selbst allmählich heraus, dessen Anfälligkeit für das Anpassungsdenken scharf kritisiert wurde.¹⁴ Auch die Frage nach Zusammenhalt und Kohäsion wurde kaum noch verfolgt. Wenn, dann mit Blick auf kleine Einheiten wie Parteien, Familien, Freundschaftsgruppen oder Fußballfangemeinden.

Der Sozialisationsbegriff hatte an Attraktivität verloren, weil er *theoretisch* mit den überwundenen Paradigmen des Strukturfunctionalismus und Materialismus sowie *praktisch* mit den sozialen Bewegungen politisierter akademischer Gruppen verbunden war.¹⁵ Diese Melange machte ihn auf der einen Seite abhängig von einem strukturtheoretischen Denken und auf der anderen Seite anfällig für die politische Indienstnahme von progressiv und links orientierten sozialen Milieus. Beides erwies sich als Sackgasse. Das strukturtheoretische Paradigma wird durch den *constructivist turn* in der Psychologie, den Sozial- und Geisteswissenschaften abgelöst. Die sozialen Bewegungen transformieren sich seit den 1980er-Jahren und entnehmen der akademischen Diskussion auch neue Leitkonzepte. Der Sozialisationsbegriff scheidet dabei allmählich aus. Einer der Gründe dafür mag gewesen sein, dass er politisch zu aufgeladen war. Und doch lässt sich aus der heutigen Perspektive fragen: Wie geht es ohne Sozialisation? Wie kann man sich eine Gesellschaft vorstellen, in der Menschen ihr Handeln

13 Bauer/Hurrelmann, *Einführung Sozialisationstheorie*

14 Hurrelmann, »Modell«

15 Bauer, »Keine Gesinnungsfrage«

aufeinander sinnhaft beziehen und dies nur deswegen können, weil sie die Instrumente des Handelns – Sprache, Verständnis, Wissen, Motivation – in der Interaktion mit ihrer Umwelt, also durch Sozialisation, erworben haben? Sicher geht dies nicht. Auch Kindheit und Jugend sind keine Lebensphase *sui generis*. Sie sind nicht einfach da, sondern nur vor dem Hintergrund ihrer zeitlichen und sozialen Kontextualisierung zu verstehen. Hierzu gehören gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die damit verbundene symbolische Ordnung. Kinder und Jugendliche sind Träger eines kulturellen Gedächtnisses, es existieren Trägheitseffekte in Institutionen und das latente Wissen¹⁶, das in Sozialisationsprozessen erworben wird.

2. Praktiken des Zusammenhalts

Das Konzept des gesellschaftlichen Zusammenhalts muss aber nicht nur aus der Perspektive befragt werden, die hier als sozialisatorische Hinterbühne beschrieben wird. Der Fokus auf Prozesse der Aneignung von Wissen und Praxisformen, die mit den gesellschaftlichen Hintergrundbedingungen, ihrer milieuspezifischen Brechung und den Eigendynamiken der Entwicklung in den Lebensphasen Kindheit und Jugend verbunden sind, ist zwar wichtig, aber noch nicht ausreichend. Auch der Zusammenhaltsbegriff muss hinterfragt werden. Implizit setzt er eine reibungslos funktionierende Gemeinschaft von Gemeinschaftsfähigen voraus, die sich darauf einstellen, gemeinsame Werte zu teilen und denjenigen, die das tun, Zutritt zu allem gewähren (während die, die anders sind, ausgeschlossen bleiben). In dieser Hinsicht führt die Vorstellung gesellschaftlichen Zusammenhalts auch immer wieder zu einem gedanklichen Stolpern, wenn sie nur mit Konfliktlosigkeit und Konsens verbunden wird.¹⁷ Bildlich gesprochen hieße das, dass der Zusammenhaltsbegriff beim Nachbarbegriff *Gemeinschaft* anknüpft. Eine sol-

¹⁶ Kraus et al., *Schweigendes Wissen*

¹⁷ Wenn man für unseren Forschungs- und Praxisverbund nicht einen öffentlichkeitsgängigen Begriff gebraucht hätte, wäre man wahrscheinlich auch nicht auf die Leitformel Zusammenhalt gekommen. Zusammenhalt ist durchgehend positiv konnotiert und wäre der alternative Begriff nicht selbst so deutlich positioniert (und in gewisser Hinsicht »verbrannt«), wäre statt von Zusammenhalt vielleicht besser von Solidarität zu sprechen und damit an das Erbe der sozialen Bewegungen erinnert, die sich für Gleichverteilung, Gerechtigkeit und eine internationale Perspektive des friedlichen Zusammenlebens einsetzen (vgl. unter anderem Susemichel/Kastner, *Identitätspolitik*)

che Verbindung ist nicht ohne Konsequenzen. Sie hat Auswirkungen darauf, was als Bedingung dafür angesehen wird, damit eine Gesellschaft zusammenhalten kann. Ist ein Gemeinschaftsempfinden Voraussetzung dafür, um Differenz und Heterogenität, Nicht-Identität und Ambivalenz auszuhalten? Kann dann ein Höchstmaß an Frieden, Gerechtigkeit und Chancen geboten werden?

Der Terminus *technicus* gesellschaftlicher Zusammenhalt erreicht hier seine Grenzen. Der Denkhorizont, der aus dem politischen Feld mit einer politischen Agenda importiert wurde, wird zum Nachteil, wenn es um seine Operationalisierung geht. Er bleibt unpräzise, solange offengelassen wird, welche Gesellschaft gemeint ist, wenn über gesellschaftlichen Zusammenhalt gesprochen wird. Ist es eine regionale, nationale, globale Gesellschaft? Meint Zusammenhalt Solidarität oder Gemeinschaftsorientierung? Ist diese dann ethisch, politisch, ethnisch oder kulturell definiert? *Nimmt man die öffentlichen Problemdiskurse ernst, dann geht es bei gesellschaftlichem Zusammenhalt wahrscheinlich um eine anomiepräventive Disposition von Menschen, die benevolent (also wohlmeinend) ist und zugleich resilient (also widerstandsfähig) gegen demokratiegefährdende Tendenzen auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene.* Der Indikator für diese Art einer resilienten, anomiepräventiven Disposition ist die Toleranz gegenüber Differenz und Verschiedenheit, etwas, was in früheren Ansätzen wahrscheinlich als Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz von Menschen beschrieben wurde. Krisenerfahrungen sollen Lern- oder Kommunikations-, aber keine Konflikthanlässe erzeugen.¹⁸

Was in der öffentlichen Debatte unscharf bleibt, nimmt im Forschungsdiskurs deutlichere Formen an. Hier werden nicht isolierte Einstellungen, sondern Praktiken des Zusammenhalts betont.¹⁹ Zusammenhalt ist dann als spezifische Form der Lebenspraxis zu verstehen, die anschlussfähig und kooperationsbereit ist. Damit werden individuelle Haltungen, verfügbares Wissen oder, was in der englischsprachigen Debatte bereits exponiert ist, *literacies* verbunden.²⁰ Mit Literacy sind basale Praxisformen gemeint, die Wissen und Handlungserfahrungen amalgamieren. Literacies erzeugen Interaktionen und prägen Interaktionsdynamiken. Als Interaktionsmuster, die mit unterschiedlichen affektiven, kognitiven und handlungsbezogenen

18 Grundlegend hierzu Krappmann, *Identität*

19 Grunow et al., »Sozialintegration«

20 Zu civic, political, critical oder global literacy vgl. unter anderem Sánchez/Ensor, »Narrating Global Literacies«; Yoon et al., »Critical Global Literacies«

Aspekten verbunden sind, bilden sie den Schlüssel zu einem Verständnis von Zusammenhalt als relationaler Praxisform. Zusammenhalt als soziale Praxis entwickelt sich in Relation zu anderen Praktiken und trägt dazu bei, dass Haltungen entstehen, die für oder gegen Zusammenhalt orientieren. Eine Praxisperspektive ist deswegen zu betonen, weil allzu leicht davon ausgegangen werden könnte, dass eine spezifische Einstellung oder Kompetenz von Menschen darüber entscheiden würde, gesellschaftlichen Zusammenhalt herzustellen. Die Kompetenzperspektive suggeriert eine gewisse Stabilität, einen inkrementellen Prozess von Lernen zu Kompetenz und von Kompetenz zu Zusammenhalt. Die Praxisperspektive zeigt dagegen, dass komplexe Verhaltensweisen von sehr unterschiedlichen Faktoren abhängig sind.²¹ Hierzu gehört das latente Wissen, das, weil es latent und eher unsichtbar ist, als wirklicher Gegenspieler des Pochens auf sichtbare Kompetenzen auftritt.²² Latentes Wissen wird erworben als schweigendes Wissen, das den selbstverständlichen Zugang zu der sozialen Welt beinhaltet. Bourdieu würde hier von latentem und schweigendem Wissen als Doxa und seiner individuellen Verfügbarkeit als Disposition sprechen.²³ Latentes Wissen muss nicht zusätzlich erworben werden und wird auch nicht hinterfragt. Es sind Selbstverständlichkeiten der Lebensführung, die wie Glaube und Aberglaube wirken. Sie werden dadurch plausibel, dass dieses Wissen von anderen geteilt wird.²⁴

Was bedeutet eine solche Annäherung an das latente Wissen für die Fokussierung auf Zusammenhalt? Wahrscheinlich viel, wenn es um das selbstverständliche Wissen geht, das in der Praxis des Zusammenhalts aufgeht. Ein Beispiel hierzu: Wer gut integriert in rassistischen, antisemitischen, frauenfeindlichen und antidemokratischen Zirkeln sozialisiert wird, braucht kein demokratiepädagogisches Training in einem ehemaligen Konzentrationslager. Habitus, Doxa, Kontext und Praxis schlagen jede Kompetenzandrohung. Kompetenzvermittlung gelingt eben nur, wenn sich auch Praktiken verändern, die in den Lebenswelten bereits vorhanden sind. Dafür braucht es mehr als nur die Empfänger:innen von Bildungsbotschaften. Das ist auch der Grund, warum nicht damit gerechnet werden kann, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt in der Schule, in einem Schulfach oder

21 Street, »What's ›new‹ in New Literacy Studies? «

22 Kraus et al., *Handbuch Schweigendes Wissen*

23 Bauer, *Sozialisation und Ungleichheit*

24 Bourdieu, *Sozialer Sinn*

wie eine Kompetenz erlernt werden kann. Systemtheoretisch gesprochen ist eine solche Intervention im Bildungsfeld lediglich ein Irritationsversuch. Dessen Wirkung auf andere Systeme (auch die beteiligten psychischen und personalen Systeme der Adressat:innen) kann weder vorhergesagt werden noch ist ausgeschlossen, dass andere (auch inverse) als die erwarteten Wirkungen eintreten. Politische Botschaften entwickeln nur dann Wirkung, wenn sie Dispositionen mit hoher transsituativer Konsistenz verändern können. Sie müssen also in die Tiefe eines sozialen Wissensvorrates vordringen, sie müssen die motivationalen und affektiven Strukturen des Subjekts erreichen können.²⁵

3. Sozialisation und generationaler Wandel

Die Annäherung über die begriffliche Konstellation, in denen sich der Diskurs über sozialen Zusammenhalt bewegt, vertieft den Eindruck, dass Sozialisationsprozesse von jüngeren Altersgruppen im Diskurs bisher fehlen oder sie lediglich als Addendum und Randphänomen thematisch werden. Der Band wird in einigen der Beiträge auf dieses Desiderat aus verschiedenen Blickwinkeln weiter eingehen. Das damit verbundene Problem ist aber nicht nur, dass mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen ein thematischer Zugang zu fehlen scheint. Es ist ein Problem der Hierarchisierung von Wissensebenen. Der Krisentopos als adultistisches Exklusivthema bedeutet auch, dass Prozesse der Sozialisation und die Fokussierung auf generationalen Wandel ausgespart bleiben. Die bereits bezeichnete Subsumptionslogik (Kinder und Jugendliche als Anhängsel) vermeidet den analytischen Blick darauf, dass zusammenhaltsrelevante Praxisformen ohne die Orientierung auf subjektive Dispositionen nicht verstanden werden können. So wenig Zusammenhaltspraktiken geschlossen-invariante Strukturen darstellen, so wenig sind sie aus den biografischen Erfahrungsprozessen und den damit verbundenen Kontextfaktoren herauszulösen.

Diese Wendung auf die sozialisatorische Praxis und den Unterschied generationaler Ordnungen möchte der Band bewusst betonen. Sie gilt für die Perspektive auf familiäre, digitale, institutionelle oder peerkulturelle Räume, die als Praxisfelder Erfahrungen zulassen und Konsequenzen für zu-

²⁵ Nohl, *Politische Sozialisation*; Bauer, »Jugend«

sammenhaltsrelevante Dispositionen haben. Dieser Kreislauf aus *Erfahrungen durch Praxis* und der Bedeutung der eigenen *Erfahrungen für die Praxis* ist das Zentrum einer sozialisationstheoretischen Perspektive.²⁶ Der damit verbundene analytische Zugang ist immer mikrologisch auf Praktiken und Dispositionen gerichtet, muss aber zugleich gesellschaftliche Umfeld- und Rahmenbedingungen in den Blick nehmen. In der Forschung existieren hierfür viele gute Referenzpunkte. Bronfenbrenners sozial-ökologisches Modell²⁷ ist ein Wegweiser genauso wie die unterschiedlichen Spielarten milieutheoretischer Ansätze.²⁸ Auf zahlreiche der damit verbundenen Perspektiven muss darum in der künftigen Debatte eingegangen werden.

Der Blick auf Sozialisationsprozesse und generationalen Wandel stellt aber noch eine weitere Reflexionsmöglichkeit zur Verfügung. Er verweist auf einen Mechanismus, der Wandlungsprozesse zwischen den Generationen begleitet. Generationale Analysen zeigen auf Kontinuitäten und Brüche und in der Folge auf gesellschaftliche Stabilisierungs- und Konfliktodynamiken. Karl Mannheim vertritt hier die klassische Position, die auf die Prägung auf Gesellschaften abstellt:

»Das Wesentlichste an jedem Tradieren ist das Hineinwachsenlassen der neuen Generation in die ererbten Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte, Einstellungen. Das bewußt Gelehrte ist demgegenüber quantitativ und der Bedeutung nach von beschränkterem Umfange. Alle jene Gehalte und Einstellungen, die in der neuen Lebenssituation unproblematisch weiterfunktionieren, die den Fond des Lebens ausmachen, werden unbewußt, ungewollt vererbt, übertragen; sie sickern ein, ohne daß Erzieher und Zögling davon etwas wüßten. Was bewußt gelehrt, anerzogen wird, gehört zu jenem Bestand, der im Laufe der Geschichte irgendwann und irgendwo problematisch und reflexiv geworden ist. Deshalb ist auch jener Fond, der in der ersten Jugendzeit durch ›Milieuwirkung‹ einfach einsickert, oft die historisch älteste Schicht im Bewußtsein, die als solche die Tendenz hat, sich als natürliches Weltbild festzulegen und zu stabilisieren.«²⁹

Solche generationalen Differenzierungs- und Hierarchieverhältnisse werden zumeist auch im Forschungskontext nicht ausreichend reflektiert. Darum konzentriert sich der Sozialisationsfokus auf die Lebenswelten von Heranwachsenden. Familiäre (Re-)Produktionsbedingungen, Peerbeziehungen, mediale Plattformen und institutionelle Arrangements sind heute

26 Abels/König, *Sozialisation*

27 Ditton, »Bronfenbrenner«

28 Grundmann et al., *Milieus*; Bauer/Vester, »Soziale Milieus«; Bohnsack, »Habituelle Übereinstimmung«; Calmbach et al., *Jugendliche*

29 Mannheim, »Generationen«, S. 538

Milieuwirkungen (im Sinne Mannheims), die einen spezifischen Resonanzraum für gesellschaftlichen Zusammenhalt im Leben der Heranwachsenden darstellen. In ihnen werden subjektive Muster der Welterschließung ausgebildet, über die Herrschaft und Hierarchieverhältnisse erfahren werden, die Zugehörigkeitsordnungen vermitteln und über Diskriminierungs- und Solidaritätsvorstellungen disponieren.

4. Die Forschungsperspektive des Bandes

Der Nachfrageunterschied zwischen einer adultistischen und einer nicht-adultistischen Perspektive zeigt sich in der Debatte über gesellschaftlichen Zusammenhalt mannigfaltig. Am deutlichsten darin, wie unterschiedliche empirische Erkenntnisse verfügbar sind. Die Perspektive auf eine nachwachsende Generation wird aber auch dort ausgeklammert, wo es um theoretisch und konzeptionelle Zugänge geht. Die Bedeutung von Sozialisation in Erfahrungsräumen, die in unterschiedlicher Weise differente Praktiken eines gesellschaftlichen Zusammenhalts disponieren³⁰, wird dabei zumeist noch ausgeschlossen. Mit den Beiträgen des Bandes soll deutlich gemacht werden, was dieses Desiderat, das eine generationale und sozialisationstheoretische Thematisierung gleichermaßen berührt, für die Forschungsdiskussion bedeutet. Dafür, dass die Berücksichtigung des Kindes- und Jugendalters in den kommenden Jahren intensiver in der Debatte über gesellschaftlichen Zusammenhalt erfolgen wird, sprechen mindestens drei Gründe. Sie durchziehen den Band wie ein roter Faden. Weil sie als Ebenen der Thematisierung immer wieder auftauchen, sollen sie eingangs kurz skizziert werden:

Erstens: Die Phänomenologie von Erfahrungen des Zusammenhalts mit Blick auf eine nachwachsende Generation ist notwendig, weil sonst eine diagnostische Perspektive unvollständig bleibt. Es ist zumeist klar, dass die Beschäftigung mit der Kinder- und Jugendperspektive im symbolischen Raum der akademischen Wissensproduktion als inferior angesehen wird. Es muss erwartet werden, dass diese Form der Abwertung in sozialwissenschaftlich geprägten Forschungsfeldern nicht tradiert wird. In analytischer Hinsicht ist die Berücksichtigung der Kinder- und Jugendperspektive zentral, weil

³⁰ Noack/Gniewosz, »Politische Sozialisation«

damit erst eingeschätzt werden kann, wie umfassend soziale Kohäsion gefährdet ist. Hierzu gehört der Blick auf das, was den Zusammenhalt bedroht oder fördert, aber natürlich auch, in welcher Hinsicht Kinder und Jugendliche sich von älteren Alterskohorten unterscheiden. So sehr eine junge mit der älteren Generation verbunden ist, so sehr existieren aber auch altersspezifische Besonderheiten. Kinder und Jugendliche filtern aus der familialen Interaktion, teilen auch Erfahrungen mit ihren Peers und werden schließlich stärker als andere Altersgruppen mit Informationen aus den digitalen Medien konfrontiert. Auf diese parallele Erfahrungswelt kann die wissenschaftliche Perspektive nicht verzichten.

Zweitens: Es fehlt in der Debatte über gesellschaftlichen Zusammenhalt zumeist eine genealogische Perspektive, die auch als ätiologischer Zugriff genutzt werden kann. Wer über die Erosion von gesellschaftlichem Zusammenhalt spricht, muss auch thematisieren, wie Einstellungen entstehen, die soziale Konflikte schüren. Die augenblickliche Debatte macht es sich mitunter etwas zu leicht, wenn sie Barometer- und Radardaten zu gesellschaftlichem Zusammenhalt aneinanderreicht. Gewaltbereitschaft, Gewaltausübung oder das Fehlen von Empathie fallen nicht vom Himmel. Eine Ursachenperspektive fragt darum nach den Pfaden, die in Indifferenz und Anomie, Extremismus oder Konflikt münden. Dieses Wissen ist zentral, um in einer Debatte stärker zu differenzieren und eine pauschale Krisenalarmrhetorik zu vermeiden. Ätiologische Zugänge sollen helfen, Gruppen zu identifizieren, deren Bedrohung durch Krisen und Prekarität das Risiko erhöht, sich aus einem sozialen Band zu lösen. Dies zielt auch auf die Frage danach, wie Radikalisierungen funktionieren, auf welche Weise durch ideologische Indoktrinierung junge Menschen getriggert werden und damit Dispositionen erzeugen, die gesellschaftlichen Zusammenhalt infrage stellen.

Drittens: Während die ersten beiden Ebenen für die Grundlagenforschung zu gesellschaftlichem Zusammenhalt unverzichtbar sind, befindet sich auf einer dritten Ebene das Praxiswissen, der Praxistransfer und der Wissenschaft-Praxis-Dialog. Diese Ebene scheint im Moment noch kaum ausgebildet. Wenn interveniert werden soll und Bedingungen geschaffen, um Zusammenhalt zu fördern, dann werden diese Angebote früh in den Lebensphasen angesiedelt sein. Ein Eingreifen in die Lebenswelten bereits erwachsener Menschen ist aber nicht nur hochschwellig, sondern ist zumeist nur noch symptombezogen möglich. Das gilt in weiter geringerem Maße für die jüngeren Altersgruppen. So unterschiedlich die Praxismög-

lichkeiten (von den verhältnis- zu den verhaltensbezogenen Maßnahmen) sind, viele werden nicht daran vorbeikommen, Wissen zu vermitteln, alternative Erfahrungsräume zu öffnen, neue Verhaltensweisen einzuüben und veränderte Praxismöglichkeiten zu schaffen. Wenn dies gelingen soll und nicht nur im Sinne einer Defizitlogik Gruppen adressiert werden, die bereits stigmatisiert und *at risk* sind, dann müssen solche Angebote früh in den Lebensphasen gemacht werden. Es ist für alle Praxispartner:innen wahrscheinlich selbstverständlich, dass solche Angebote das Kindes- und Jugendalter ansteuern. Vom Bildungsbereich (elementar bis tertiär) bis zu den unterschiedlichen Sektoren der Sozialen Arbeit kann Praxis an solche Bedarfe andocken, die zuvor als besonders sensibel für eine Zusammenhaltsperspektive identifiziert wurden. Hier muss eine Verzahnung der wissenschaftlichen mit der Praxisdiskussion vorbereitet werden. Diese funktioniert, wenn sie helfend-zugehend ist und bedarfsorientiert mit Zielgruppen arbeiten kann. Es sollte jedoch nicht unterschätzt werden, vor welchen Herausforderungen solche Vorhaben stehen, wenn auf Erfahrungen der vergangenen Jahre in ähnlichen Handlungssettings rekurriert wird.

Die Beiträge im Überblick

Der Band ist Ergebnis eines ersten Elaborationsprozesses und kann an dieser Stelle Forschungsperspektiven angeben, die sich bisher nicht aufgehoben und eingelöst finden, obgleich ihre Relevanz für die künftige Arbeit außer Frage steht. Mehr noch können sie als Symptom der bisherigen Abstinenz des Blicks auf das Aufwachsen eingeordnet werden. So ist mit der Bezugnahme auf den Sozialisationsbegriff, wie bereits notiert, kein einfaches Unterfangen eingeläutet, wenn man die Diskursgeschichte im Blick behält. Mag der Bezug auf das Sozialisationsverständnis different sein – und damit auch den im Forschungsdiskurs wiederentdeckten Reichtum des Begriffs indizieren –, so wird die damit verbundene Theoriearbeit nicht vordergründig. Dieser Umstand wird nicht als plumpe Bestätigung des Containercharakter des Begriffs gelesen. Die Pointe ist vielmehr, dass hier eine gesellschaftlich wie zukunftspolitisch induzierte Debatte zurückkehrt, die empi-

risch geführt wird, aber dabei *in actu* erkennt, ihre theoretischen Vorannahmen einholen zu müssen.³¹

Der erste Abschnitt des Bandes ist darum als *Theoretische und diskursive Zugriffe* überschrieben. Der Beitrag von *Maxi Weibel* eröffnet die Diskussion. Sie unternimmt eine historische Annäherung an das Phänomen Jugend im bundesdeutschen Raum und rekonstruiert dafür den Diskurs über Jugend mit einem besonderen Schwerpunkt auf die Krisenjahre um 1980. Großstudien und eine politische Enquete-Kommission werden dabei als Formen der vielstimmigen Wissensproduktion zum Jugendthema verhandelt. Nicht zuletzt seit den Jugendprotesten von 1981 sind die intensivierte gesellschaftlichen Beobachtungen zu Jugend eine gesellschaftliche Selbstbeobachtungs- und Selbstvergewisserungsmöglichkeit, die für Gesellschaft in Zeiten von (Zusammenhalts-)Krisen eine Option bereitstellt, ihren Zustand zu deuten. *Johannes Gemkow* und *Sonja Ganguin* beobachten Populismus als politisches Polarisierungsphänomen und fokussieren dabei Praktiken im Sozialisationskontext *Social Media* – also einem Bereich der digitalen Welt, dessen lebenspraktischer Bedeutungszuwachs insbesondere für die jüngeren Altersphasen kaum zu überschätzen ist. Dabei legen sie eine praxeologische Perspektive unter Rückgriff auf kommunikationswissenschaftliche Theorieperspektiven frei, was bisher ein Desiderat in der Diskussion darstellt. Eine theoretische Arbeit verfolgen auch *Anne Stöcker* und *Carmen Zurbruggen* in ihrem Beitrag und führen dafür die Begriffe Inklusion und Zusammenhalt zusammen, wofür sie einen Schwerpunkt auf die Kategorie *Behinderung* setzen. Sie zeichnen die Umrisse eines Modells, mit dem unterschiedliche Ebenen der Bedingungen von Zusammenhalt thematisiert werden und verweisen auf beharrliche Exklusionsmechanismen. Einschluss- und Ausschlussroutinen zu etablieren, ist ebenfalls Kennzeichen rechtspopulistischer Parteien, die mit Ideologien der Ungleichheit im politischen Feld aufwarten. *Baris Ertugrul* betrachtet darum einen besonderen Teil des Forschungsdiskurses zu Populismus, nämlich den um Jugend. Jugendbezogene Populismusforschung findet sich bisher randständig posi-

31 Pfade und Fallen, die der Zusammenhaltsbegriff bereithält, verweisen dabei auch auf eine Leerstelle, die nicht nur diesen Band, sondern auch den Forschungsverbund im Gesamten trifft. So ist der Blick auf die Kindheit und vor allem die frühe Kindheit auch in diesem Band noch kein Thema, welches mit einer dem Gegenstand angemessenen Intensität (als Fokus auf neue Technologien, Diskursivierungen und generationale Machtdifferenzen) verhandelt wird (vgl. hierzu auch Bühler-Niederberger, *Lebensphase Kindheit*, S. 190 ff.).

tioniert und leidet unter einem sowohl quantitativen als auch adultistischen Überhang in der Debatte. Es wird dafür geworben, qualitative Zugänge zu bahnen, die über das Aufzeigen von Trends hinaus die Applikationsplausibilität von populistischem Handeln in milieuspezifischen Lebenswelten ansteuern. *Ullrich Bauer* schließt den ersten Teil der Theoriediskussion zu Sozialisation und gesellschaftlichem Zusammenhalt ab. Sein Beitrag fokussiert gesellschaftliche Krisen als Herausforderung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Dabei werden unterschiedliche Krisenebenen differenziert und damit thematisiert, welchen Herausforderungen sich Jugendliche gegenüberstehen. Der Polymorphie des Krisenbegriffs wird ein Blick auf die empirische Differenzierung der Qualität einer politischen Sozialisation in der Generation Greta zur Seite gestellt. Ferner wird elaboriert, welche Rolle der wissenschaftliche Diskurs selbst in der Beobachtung, aber auch der Bewältigung epochenbewegender Krisen spielt.

Im zweiten Abschnitt – *Empirische Zugriffe* – wird die Debatte datenbasiert fortgesetzt. Der Beitrag von *Gert Pickel* unternimmt – aufsitzend auf der Einsicht von Inglehart und Norris zu einem generational induziertem Wertewandel – eine Annäherung an die Frage, ob die gegenwärtigen Polarisierungspänomene partizipatorische Gewinne indizieren oder eher einen *cultural backlash* andeuten. Aus der Warte einer politischen Kulturforschung wird unter Rückgriff auf quantitative Umfragedaten dabei gezeigt, dass entgegen der Rede signifikanter Differenzen im generationalen Vergleich sehr viel Kontinuität in Zusammenhalt relevanten Einstellungsdimensionen aber auch in einer frühen Verdrossenheit mit Politiker:innen vorliegt. Moderate Differenzen erkennt ebenfalls *Paulo Isenberg Lima* in einer zentralen Konfliktlinie, denen generationale Unterschiede in der öffentlichen Diskussion eingeschrieben sind. Die Bearbeitung der ›ökologischen Krise‹ gilt demnach als Eigentum der Jüngeren, ebenso etwaige Rettungsambitionen. Gezeigt wird unter Rückgriff auf Daten des SOEP-Panels, welche Effekte in der Transmission von Werten zwischen Generation dominieren. Dabei weisen Daten zwischen 1984 und 2019 – entgegen der medialen Stilisierungen von Jugend – signifikant auf intergenerationale Stabilität hin statt Einstellungsbrüche in Umweltfragen.

Holger Backhaus-Maul und *David Jahr* untersuchen in ihrem Beitrag die Bedeutung von Service Learning in Schulen für gesellschaftlichen Zusammenhalt. Mit Service Learning wird dabei von den Protagonisten die Erwartung verbunden, teilnehmende Schüler:innen in ihrem gesellschaftlichen Engagement zu fördern. Innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie

verortet und damit methodisch-rekonstruktiv vorgehend, wird das Potenzial von Service Learning für gesellschaftlichen Zusammenhalt anhand von Gruppeninterviews mit Schüler:innen illustrativ und vergleichend ausgelotet. Gezeigt wird darin, dass Service Learning in der Erfahrungsdarstellung der Befragten spezifische Konstellationen bereitstellt, in denen gesellschaftlicher Zusammenhalt punktuell und situativ erlebt und bearbeitet wird. Die Beobachtung der praktischen Hervorbringung des Zusammenhalts durch die Akteure selbst ist auch Thema des Beitrags von *Christian Meier zu Verl, Christian Meyer, Baha Ocak und Tekin Yasar*. Sie untersuchen kultur- und praxistheoretisch fundiert – und in dezidiert abgegrenzter Struktur funktionalistischen Paradigmen der Sozialisationsforschung – den Alltag einer postmigrantischen Familie. Auf videoethnografische und interaktionssoziologische Forschungsmethoden aufbauend wird an unterschiedlichen Alltagssequenzen in einer nach Deutschland migrierten, kurdischen Familie gezeigt, wie sich die ko-operative Herstellung von familialem Zusammenhalt vollzieht und wie die Reflexivität von Kultur in der Einwanderungsgesellschaft in Auseinandersetzung mit christlichen Kulturelementen, schulbezogenen Anforderungen und medialer Kommunikation sichtbar wird. Neben Familien wartet auch der Sozialisationsraum Schule mit Verhandlungen von Zusammenhaltsfragen auf. *Andreas Petrik* und *David Jahr* zeigen in ihrem Beitrag, wie sich innerhalb des didaktischen Konzepts bzw. *sozialen Experiments* einer ›Dorfgründungssimulation‹ subjektive politische Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster von Jugendlichen artikulieren. Anhand eines Fallbeispiels werden Vorstellungen des sozialen Zusammenhalts innerhalb einer fiktiven Dorfgründung beobachtet, worin sich mehr noch – in situ und in actu – der soziale Zusammenhalt innerhalb der Klasse entfaltet. Darin fällt auch die besondere Betrachtung des Schülers John, dessen rechte bzw. rechtspopulistische Argumentation in kritischen Fragen der Ausrichtung des Dorfs rekonstruiert wird.

Im letzten Abschnitt – *Bildungs- und transferbezogene Zugriffe* – wird die Perspektive auf Fragen der Praxis betont. Dabei diskutiert *Julia Grün-Neuhof* die Bedeutung von ›Integration‹ in der Politischen Bildung. Integration wird hierbei nicht nur zum Pol der Überintegration hingedeutet, sondern als notwendige Möglichkeit zur politischen Teilhabe in funktional differenzierten Gesellschaften gefasst. Die Teilnahmemöglichkeiten werden angesichts anhaltender Befunde zu ihrer Ungleichheitsstratifizierung resonanztheoretisch gedeutet. Argumentiert wird dafür, Resonanzräume zu schaffen, die die Teilhabe in politischen Zusammenhängen tragen. ›Inte-

gration« kann dabei eine Wert- bzw. Zieldimension Politischer Bildung zu gesellschaftlichem Zusammenhalt darstellen – gleichwohl notwendig unter Aufweis ihrer kritischen Anlagerungen. Einen Beitrag zur Bedeutung von Zusammenhalt und der psychosozialen Entwicklung in der Adoleszenz liefern *Philipp Schmidt* und *Carmen Zurbriggen*. Sie fokussieren in diesem Rahmen den Entwicklungskontext ›Schule‹, ein Ort, in dem sich die Bedeutung von Gruppenerfahrungen in der Adoleszenz besonders intensiviert. Auf der Basis von rezenteren Forschungsbefunden werden Bedarf und Bedingung von (positivem wie negativem) Erleben sozialen Zusammenhalts auf unterschiedlichen analytischen Ebenen dargestellt. In- und Outgroup-Prozesse in Schule stellen dabei eine zentrale Weichenstellung dar, mit denen zentrale juvenile Entwicklungsaufgaben positiv oder negativ bewältigt werden können. Die stabile Verbindung zwischen Antisemitismus und Verschwörungsdenken ist ebenfalls ein virulentes Problem, wenn es um Zusammenhalt und Jugend geht. *Saskia Müller* und *Marc Grimm* nehmen dieses Thema im Kontext der Prävention und Intervention im Jugendalter auf. Dafür beschreiben und kontextuieren sie eine konkrete bildungspraktische Intervention eines außerschulischen Studientags zu Antisemitismus. Anhand konkreter Materialien bzw. Module wird die historisch-politische Tiefe antisemitischer Verschwörungsmythen wie QAnon entfaltet. Der Beitrag greift in der Darstellung des Modellprojekts ein wichtiges Desiderat der außerschulischen Bildungsarbeit zu Antisemitismus und Verschwörungs-ideologien auf.

Literatur

- Alaanan, Lena, »Rethinking Childhood«. *Acta Sociologica*, 33, 31(1) (1988), S. 53–67.
- Bauer, Ullrich, »Keine Gesinnungsfrage«, in: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hg.), *Sozialisation interdisziplinär*. Stuttgart 2002.
- Bauer, Ullrich, »Wodurch bleibt die Jugendphase signifikant?«, in Heinen, Andreas/Wiezorek/Christine/Willems, Helmut (Hg.) *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft*. Weinheim/Basel 2020, S. 54–70.
- Bauer, Ullrich, *Sozialisation und Ungleichheit*. 2. Auflage. Wiesbaden 2012.
- Bauer, Ullrich, Hurrelmann, Klaus, *Einführung in die Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 2021.

- Bauer, Ullrich/Vester, Michael, »Soziale Millieus und soziale Ungleichheit als Sozialisationskontexte«, in: Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 2015.
- Bohnsack, Ralf, »Auf der Suche nach habitueller Übereinstimmung«, *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden 1996, S. 258–275.
- Bühler-Niederberger, Doris, *Lebensphase Kindheit*. Weinheim/Basel 2021.
- Bourdieu, Pierre, *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main 1987.
- Calmbach, Marc,/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga,/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo, *Wie ticken Jugendliche?* Wiesbaden 2020.
- Dragolov, Georgi/Ignácz, Zsófia/ Lorenz, Jan/Delhey, Jan/ Boenke, Klaus, Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt. Gesellschaftlicher Zusammenhalt im internationalen Vergleich. Gütersloh 2013.
- Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt am Main 2020.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.), *Autoritäre Dynamiken*. Gießen 2020.
- Ditton, Hartmut, »Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2006, 26(3), S. 268–281.
- Durkheim, Émile, *Über gesellschaftliche Arbeitsteilung*. Frankfurt am Main 1893/1992.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel, *Umverteilung oder Anerkennung*, Frankfurt am Main 2003.
- Grimm, Marc, Ertugrul, Baris, Bauer, Ullrich (Hg.) *Children and Adolescents in Times of Crises*, 2019.
- Grundmann, Matthias/Dravenau, Daniel/Bittlingmayer Uwe H./Edelstein, Wolfgang, Handlungsbefähigung und Milieu: zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster 2006.
- Grunow, Daniela/Sachweh, Patrick/Schimank, Uwe/Traunmüller, Richard, »Gesellschaftliche Sozialintegration. Konzeptionelle Grundlagen und offene Fragen«, *FGZ Working Paper Nr. 2*, 2022.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Was treibt Gesellschaft auseinander?*, 5. Auflage. Frankfurt am Main 2015.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Was hält Gesellschaft zusammen?*, 4. Auflage. Frankfurt am Main 2015.
- Hurrelmann, Klaus, »Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung«, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, 1983, S. 91–103.
- Hurrelmann, Klaus, (Hg.) *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 2015.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph, *Handbuch Schweigendes Wissen*, Weinheim/Basel 2021.
- Mannheim, Karl, »Das Problem der Generationen«, in: Karl Mannheim, *Wissenssoziologie, Soziologische Texte* 28, Neuwied 1964 (ursprünglich: Karl Mannheim, »Das Problem der Generationen«, *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7(2), Berlin 1928.).
- Mau, Steffen/Lux, Thomas/Gülzau, Fabian, »Die drei Arenen der Ungleichheitskonflikte. Eine sozialstrukturelle Positionsbestimmung der Einstellung zu Umverteilung, Migration und sexueller Diversität.« *Berliner Journal für Soziologie*, 2020.

- Nassehi, Armin, *Unbehagen*. München 2021.
- Noack, Peter/Gniewosz, Burkhard, »Politische Sozialisation«, in: Beelmann, Andreas, Jonas, Kai J. (Hg.) *Diskriminierung und Toleranz*. Wiesbaden 2009.
- Müller, Hans-Peter, *Krise und Kritik*, Berlin 2021.
- Koschorke, Albrecht, »Anpassung nach unten?«, *Leviathan* 2021, 2, S. 231–243.
- Krappmann, Lothar, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1969.
- Quent, Matthias/Salheiser, Axel/Weber, Dagmar, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Blätterwald«, in: Deithelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middel, Matthias (Hg.) *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*. Frankfurt am Main 2020.
- Reckwitz, Andreas, *Das Ende der Illusionen*, Berlin 2019.
- Schiefer, David/van der Noll, Jolanda/Delhey, Jan/Boenke, Klaus, Kohäsionsradar. Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2012.
- Sánchez, Lenny/Ensor, Tammy, »Narrating Global Literacies: Crossing Borders of Exclusion During a Time of Crisis«. *Journal of Literacy Research*, 53(2) (2021), 265–287.
- Street, Brian. »What's ›new‹ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice«. *Current Issues Comparative Education*, 5(2) (2003), S. 77–91.
- Susemichel, Lea/Kastner, Jens. *Identitätspolitiken*. 2. Auflage. Münster 2020.
- Yoon, Bogum/Yol, Özge/Haag, Claudia/Simpson, Anne, »Critical Global Literacies: A New Instructional Framework in the Global Era«. *Journal of Adolescence & Adult Literacy*, 62(3) (2018), S. 205–214.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate, *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und Demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn 2021.

Theoretische und diskursive Zugriffe

Von »Aussteigern« und »Angepassten«. Debatten über Jugend und Gesellschaft im 20. Jahrhundert im Spiegel des Sozialisationsparadigmas

Maxi Weibel

1. Einleitung

Im Winter 1980/81 häuften sich in der Bundesrepublik Presseberichte über »Jugendkrawalle« nach der Räumung von besetzten Häusern und Jugendzentren, die sich bald nicht nur auf Westberlin beschränkten, sondern auch in der »Provinz« manifestierten. Die berichterstattenden Medien ordneten die Demonstrationen und Hausbesetzungen einer »neuen Protestwelle der Jugend« in Europa zu, die sich bereits im Frühjahr 1980 in Amsterdam oder bei den »Opernhauskrawallen« in Zürich geäußert hätte.¹ Neben Empörung und Sympathiebekundungen lösten die Ereignisse vor allem eine rege Debatte über die Probleme »der Jugend« aus, die sich nicht nur auf gewaltbereite Jugendliche beschränkten. Denn abseits der offen geäußerten Proteste schienen Jugendliche auch unter zunehmendem gesellschaftlichen Ausschluss und Zukunftsängsten zu leiden und mit der Abwendung von der Gesellschaft oder der Flucht in die Alternativkultur zu reagieren. So stellten die Autor:innen des Sachbuches »Null Bock oder Mut zur Zukunft? Jugend in der Bundesrepublik« fest:

»Die sich nun auch in der Bundesrepublik verstärkt durch gewalttätige Unruhen, Hausbesetzungen usw. geltend machende Unzufriedenheit Jugendlicher zeigt, daß die Integration großer Teile der jüngeren Generationen in das bürgerliche Gesellschaftssystem offensichtlich nicht mehr reibungslos funktioniert.«²

Die Proteste wurden sowohl von politischer Seite als auch von Jugendforscher:innen mit der Bekundung von Handlungsbedarf beantwortet. So müs-

¹ »Deutschland ist krank«, *Spiegel*, 22.03.1981, S. 27.

² Frackmann/Kuhls/Lühn, *Jugendliche*, 1981, S. 7.

se man den »Ursachen nachspüren, die eine ganze Generation in Unruhe zu versetzen scheint.«³ Im Zuge der Debatte formierten sich daher politische Kommissionen und Arbeitsgruppen, die sich mit dem Jugendprotest auseinandersetzen und Lösungsvorschläge für das »Jugendproblem« finden sollten. In der Bundesrepublik wurde dafür unter anderem eine Enquete-Kommission eingesetzt, die in drei Amtsjahren Studien beauftragte, Expert:innen befragte und zwei Berichte für den Bundestag und die interessierte Öffentlichkeit erstellte.⁴ Damit kam die Kommission einem allgemeinen Trend nach: Die Wissensproduktion über die Jugend in Form von Zeitungsartikeln, filmischen Reportagen, Sachbüchern, empirischen Jugendstudien und politischen Berichten schien in den Jahren um 1980 rasant anzusteigen.⁵

Die Sorge um die gelingende Sozialisation der Jugend wurde jedoch nicht nur in den 1980er Jahren so vehement geäußert. Während des 20. Jahrhunderts, auch »Jahrhundert der Jugend«⁶ genannt, rückte die Jugend als soziale Gruppe, Lebensphase und Generation in den Fokus medialer, politischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit.⁷ Diese zeichnete sich durch punktuelle Jugenddebatten aus, beispielsweise in Zeiten von Jugendprotest oder Jugendarbeitslosigkeit.⁸ »Konjunkturen« des Jugenddiskurses lassen sich etwa im Zuge der Jugendbewegung um 1900 feststellen, in der Nachkriegszeit mit der Debatte über die »Halbstarke«, während der »Studentenbewegung« um 1968 oder zu Beginn der 1980er Jahre mit Forschung über die »Aussteigerjugend«. In den 1990er Jahren diversifzierten sich die Problemdiagnosen über »ausländische Jugendliche«, Jugendliche in Ostdeutschland und Rechtsextremismus.⁹ Gleichzeitig verstetigte sich mit der Etablierung empirischer Methoden in den Sozialwissenschaften seit Mitte des Jahrhunderts neben

3 So lautete die Stellungnahme der Bundestagsabgeordneten Helga Wex zu den Jugendprotesten (Dies.: »Unruhe in der Jugend. Signal und Chance für die Politik«, *Deutschland-Union-Dienst* 35/29, 12.01.1981, S. 1, BAArch B136/14411).

4 Deutscher Bundestag, Presse- und Informationszentrum, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.), *Jugendprotest*; Dies. *Jugendprotest* (1983)

5 Massing, *Jugend und Politik*, S. 5

6 Dieser Ausdruck, der schon im Fin de siècle auftauchte, ist kritisch zu bewerten: Erstens gehörte er zum Repertoire nationalsozialistischer Propaganda, zweitens erscheint der Begriff paradox angesichts demoskopischer Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, infolge derer der Anteil junger Menschen abnahm. Trotzdem zeigt die Formulierung, die so immer wieder in Überblickswerken über die Geschichte der Jugend im 20. Jahrhundert rezipiert wird, die Bedeutung, die der Jugend zugeschrieben wurde (Mrozek, *Jahrhundert*, S. 216)

7 Hafenecker, *Jugendbilder*; Griese, *Jugend*, S. 697

8 Sander/Vollbrecht, *Jugend*, S. 7–8

9 Griese, *Aktuelle Jugendforschung*, S. 6–7

diesen Debatten auch eine wissenschaftliche Dauerbeobachtung des Phänomens Jugend durch Jugendstudien und -berichte.¹⁰

Der Jugendforschung¹¹ kam eine zentrale Rolle bei der Benennung und Deutung des »Problems Jugend«¹² zu, aber auch bei der Popularisierung der Vorstellung einer Jugend als Entwicklungsphase und soziale Gruppe.¹³ Die modernen Konzepte des »Jugendlichen« und einer »Jugend«, die im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden waren,¹⁴ wurden weiter differenziert und verbreitet. Annahmen des Sozialisationskonzepts bildeten dabei die Grundlage für die Wahrnehmung und Darstellung von Jugend in der Jugendforschung, welche selbst Theorien über das Aufwachsen beisteuerte sowie allgemeine Sozialisations-theorien übernahm. Das Sozialisationsparadigma bildete dabei jeweils zeitgenössische Vorstellungen von vergesellschafteten Individuen und Gesellschaft ab.¹⁵ Im Nachdenken über Sozialisation lassen sich demnach Verortungen von Jugendlichen in der Gesellschaft ausmachen: In Theorien über die jugendliche Persönlichkeitsentwicklung und Integration zeigt sich, wie Jugendliche als Teil der Gesellschaft wahrgenommen wurden und welche gesellschaftliche Bedeutung der Jugend zugeschrieben wurde. Der sozialisationstheoretische Diskurs bildete dabei die wissenschaftliche Referenz für öffentliche Jugenddebatten: Mit sozialwissenschaftlichen Kategorien, die im Laufe des 20. Jahrhunderts auch in der Alltagssprache übernommen wurden, wurde über Ein- und Ausschlüsse von Jugendlichen diskutiert. Diese historischen Thematisierungen

10 Mit »Dauerbeobachtung« ist hier in einem erweiterten Sinn die dauerhaft angelegte Beobachtung des Sozialen gemeint. Eine »Dauerbeobachtung« im engeren Sinn, wie sie in heutiger Form von systematischer und langfristig angelegter Sozialberichterstattung besteht, entwickelte sich in den 1970er Jahren (Glatzer, *Dauerbeobachtung*, S. 141). Allerdings war die Jugend bereits eines der ersten Themen der sich etablierenden Sozialforschung in der Bundesrepublik (Nolte, *Ordnung*, S. 229–230/363). Beispiele für Institutionen der Jugendbeobachtung sind etwa die Shell-Jugendstudien (seit 1953), Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts (1989–2006) und auf politischer Ebene die Jugendberichte der Bundesregierung (seit 1965), siehe dazu Hornstein (*Jugendforschung*, S. 209–241).

11 Dieser Beitrag beschränkt sich auf die Jugendforschung als Forschungsfeld verschiedener Teildisziplinen wie der Entwicklungspsychologie, Jugendsoziologie und Erziehungswissenschaft, auch wenn viele Theorien über das Heranwachsen sich nicht nur mit Jugendlichen beschäftigten. Zur gemeinsamen Entwicklung der Kinder- und Jugendforschung siehe Krüger/Grunert, *Kindheits- und Jugendforschung*.

12 Hornstein, *Jugendforschung*, S. 14

13 Dudek, *Jugend*, S. 22

14 Zur Begriffsgeschichte des Jugendlichen siehe Roth, *Erfindung des Jugendlichen*

15 Veith, *Selbstverständnis*, S. 350

des »Mitgliedwerdens«¹⁶ von Heranwachsenden sollen in diesem Beitrag analysiert werden. Im Mittelpunkt stehen deshalb nicht Sozialisations-theorien im engeren Sinn, sondern die empirische, mediale und politische Beobachtung der Jugend, mithilfe derer sich Jugendsoziolog:innen, Politiker:innen und Pädagog:innen über Jugendliche im Spannungsfeld von Individuation und Integration vergewisserten. Es wird nach Diskursen gefragt, in denen Zusammenhänge von jugendlicher Sozialisation und (gefährdetem) gesellschaftlichem Zusammenhalt hergestellt wurden, um schließlich die politische Debatte rund um den Jugendprotest von 1981 – welche hier als Fallbeispiel dienen soll – einordnen zu können. Die Berichte der Enquete-Kommission zum Jugendprotest sowie die Shell Jugendstudie von 1981 werden gesondert betrachtet, um die Entwicklung des Sozialisationsparadigmas zu einem Zeitpunkt intensiver Wissensproduktion über die Jugend nachzuvollziehen. Der Jugendsdiskurs wird hier aber nicht nur zur Kontextualisierung der Enquete-Kommission der frühen 1980er untersucht, sondern auch, um die Historizität des aktuellen Interesses an der Jugend in Debatten über gesellschaftlichen Zusammenhalt aufzuzeigen. Ob im Kontext der Corona-Pandemie oder von zivilgesellschaftlichem Engagement, auch in gegenwärtig wahrgenommenen Krisen wird die gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher wieder thematisiert und als besonders relevant für sozialen Zusammenhalt erachtet.¹⁷

2. Die Entwicklung des Sozialisationsparadigmas und der Jugendforschung in der Bundesrepublik

Die Entstehung der Aufmerksamkeit für das Heranwachsen, die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Integration von Jugendlichen im 20. Jahrhundert wird im Folgenden anhand eines kursorischen Überblicks über die

¹⁶ Hurrelmann/Ulich, *Sozialisationsforschung*, S. 7

¹⁷ So wurde etwa im Zuge der »Corona-Krise« vermehrt über das Solidarverhalten Jugendlicher diskutiert, aber auch über den Ausschluss von Jugendlichen aus politischen Entscheidungen und dem gesellschaftlichen Leben insgesamt, der sich durch die Pandemie weiter zuspitzte (siehe Schnetzer/Hurrelmann, *Jugend 2021*, S. 5). Daneben sind Jugendliche Zielgruppe zahlreicher politischer und zivilgesellschaftlicher Aktionen auf kommunaler, nationaler oder EU-Ebene, die sie als Promotoren von Zusammenhalt stärken wollen und Jugendbeteiligung zur Voraussetzung von Zusammenhalt erklären. Exemplarisch für diesen Ansatz ist etwa die EU-Jugendpolitik der sozialen Kohäsion (siehe dazu Cuzzocrea, *European youth policy*).

Entwicklung der Jugendforschung sowie einiger sozialisationstheoretischer Paradigmen, die grundlegend für die Jugendforschung wurden, beschrieben.¹⁸ Grundsätzlich legen soziologische Theorien eher einen Schwerpunkt auf die gesellschaftliche Seite der Sozialisation, also die Frage nach der Integration von Individuen in soziale Gefüge und nach der Persönlichkeit, die sich in Abhängigkeit von sozialen Erwartungshaltungen herausbildet. Die psychologischen Ansätze konzentrieren sich auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in Lernprozessen und Krisen in verschiedenen Lebensabschnitten.¹⁹

Die Zuwendung zu Fragen des Zusammenhangs von Gesellschaft und Einzelperson sowie der Formen des »sozialen Bandes« gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist vor dem Hintergrund der Entstehung der Industriegesellschaft und der kollektiven Erfahrung wirtschaftlichen, politischen und sozialen Wandels zu verstehen. Lebenswege wurden aufgrund (zumindest teilweise zunehmender) sozialer Mobilität, politischer Partizipation und kapitalistischen Wettbewerbs unsicherer, ergebnisoffener und vielfältiger sowie zunehmend zu einer Angelegenheit des Individuums umgedeutet.²⁰ Zugleich schienen gemeinschaftliche, als »traditionell« wahrgenommene Bindungen in dieser neuen Epochenwahrnehmung vom Zerreißen bedroht oder zumindest durch neuartige Bindungsformen verändert zu werden.²¹ Frühe soziologische Denker fragten angesichts dieses Beziehungsgefüges, wie ein menschliches Zusammenleben garantiert würde, das trotz zunehmender Komplexität und Anonymität durch Verständigung, gemeinsam geteilte Normen und Verbindlichkeit geregelt würde.²² Als Antwort darauf entwickelte insbesondere Émile Durkheim die These, dass Zusammenhalt durch die »Internalisierung« sozialer Normen entstehe. Im Bewusstsein der Individuen sei also Gesellschaft verankert.²³

Explizit mit Jugend befassten sich dann erste vor allem psychologische und psychoanalytische Ansätze. Der amerikanische Psychologe Granville Stanley Hall (1904) prägte den Begriff der Adoleszenz, der Jugend erstmals nicht nur als moralisch-geistige Entwicklung, sondern als biologische

18 Für eine ausführliche Darstellung der Geschichte von Sozialisationstheorien siehe unter anderem Geulen, *Entwicklung*, S. 21–54

19 Bauer/Hurrelmann, *Sozialisationstheorie*, S. 19

20 Veith, *Wandel*, S. 349/351

21 Gertenbach, *Konnektivität und Zusammenhalt*, S. 72/74

22 Veith, *Wandel*, S. 349

23 Durkheim, *Arbeitsteilung*, S. 387–388

und psychologisch begründete Phase der Reifung erfasste. Hall setzte die Adoleszenz, der evolutionistischen Theorie folgend, mit einem primitiven Entwicklungsstadium der Menschheit gleich – vor dem Übertritt in die Reife, die der höchsten menschlichen Entwicklung entspreche. Er entwarf damit das Bild von (weiß und männlich verfassten) Jugendlichen, die zu disziplinieren seien, damit sie ins »zivilisierte« Erwachsenenalter übertraten. Das Potential der Entfaltung war nach Hall in der Adoleszenz ebenso angelegt wie die Gefahr der Devianz.²⁴

Auch in Deutschland bewegte sich ein früher Strang der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Jugend bis in die Zeit der Weimarer Republik in einem disziplinarischen Diskurs. Juristische, medizinische und psychiatrische Untersuchungen zu Pubertät und jugendlicher Delinquenz standen im Vordergrund.²⁵ Auf politisch-rechtlicher Ebene sollten erste Jugendschutzgesetze die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen frei von »sittlichen Gefahren« und gefährdenden Einflüssen halten.²⁶ Diese Aufgabe, die zuvor in den Händen von Kirchen und privaten Institutionen gelegen hatte, wurde zunehmend staatlich reglementiert, so etwa mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922, mit dem der Staat Einfluss auf die Sozialisation von Heranwachsenden gewann.²⁷

Nach dem Fokus auf schädliche Umwelteinflüsse und Delinquenz in der juristischen Praxis und auf soziale Zwänge in den frühen Sozialisations-theorien traten in den 1920er und 1930er Jahren aber auch Theorien des individuellen Lernens und der Herausbildung von Identität in den Vordergrund.²⁸ Mit der Vorstellung eines sich sozialisierenden Menschen schien das Jugendalter nicht mehr nur in medizinisch-biologischer Sicht interessant, sondern der Jugendzeit konnte eine zentrale Bedeutung hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Integration zugeschrieben werden. Die ersten jugendpsychologischen Studien im deutschsprachigen Raum konzentrierten sich somit erstmals auf die Jugend als eigenständiges Subjekt in Abhängigkeit von der Gesellschaft: So setzte sich etwa Charlotte Bühler mit adoleszenter innerer Entwicklung und jugendlichen Artikulationsformen in Form des Tagebuchschreibens auseinander.²⁹ Eine

24 Lesko, *Act your age*, S. 46–47

25 von Bühler, *Konstruktion des Jugendalters*, S. 236–238

26 Kolfhaus, *Anfänge des Jugendschutzes*, S. 139–148; Weigand, *Geschichte*, S. 4

27 Frehsee, *Jugend*, S. 191–121

28 Veith, *Sozialisations-theorie*, S. 36–38

29 Fend, *Entwicklungspsychologie*, S. 45–85

makrosoziologische Perspektive auf die Sozialisation der Jugend entwickelte Karl Mannheim 1928 mit seiner Theorie der Generationen. Die Jugend nimmt bei ihm die Stellung eines »Kulturträgers« ein: In der »Generationsfolge« vollziehe sich kultureller Wandel, indem jede Generation einen »neuen Zugang« zum akkumulierten Kulturgut³⁰ finde. Der Generationen- und Jugendbegriff bei Bühler, Mannheim und anderen Jugendforscher:innen erwuchs in Anlehnung an den Jugendkult der Weimarer Republik. Die Jugendbewegung und Reformpädagogik hatten ein Bild der Jugend als eigenständigen Lebensabschnitt der körperlichen und geistigen Entfaltung befördert und versehen es zugleich mit dem Impetus der Erneuerung und des Aufbruchs.³¹ Der Jugendbegriff blieb in der Jugendkunde um 1900 bis in die Weimarer Republik damit jedoch auch idealistisch aufgeladen und mit einem Fortschrittsglauben verknüpft, bis zur rassistisch-biologistischen Verklärung im Nationalsozialismus.

In der frühen Bundesrepublik entstand eine empirische Jugendforschung, die erstmals großangelegte Umfragen mit repräsentativem Anspruch einsetzte.³² Bereits in der Nachkriegszeit stellte die materielle Not der Jugend,³³ die Sorge um ihre psychische Verfassung nach dem Krieg,³⁴ nach totalitären Neigungen,³⁵ aber auch ihr demokratisches Potential einen der wichtigsten Themenkomplexe der empirischen Sozialforschung dar, die sich zu diesem Zeitpunkt in der Bundesrepublik zu etablieren begann.³⁶ Im Zuge der amerikanischen Re-Education-Politik, in der Surveys Bestandteil der kulturellen Demokratisierungsabsichten waren, gab die US-Militärregierung erste Jugendumfragen in Auftrag.³⁷ Den ersten Studien war daher die Sorge um ideologische Einstellungen Jugendlicher

30 Mannheim, *Generationen*, S. 176

31 Stambolis, *Mythos Jugend*, S. 21–32

32 Beispiele sind: Thomae, *Vorbilder*; Planck/Wollenweber, *Land-Jugend*

33 Siehe etwa Schelsky, *Arbeitslosigkeit*; Kuhr, *Schule*

34 Dabei standen besonders vertriebene sowie »heimatlose« Jugendliche im Fokus: Siehe Müller, *Heimatvertriebene*; Richter, *Entwurzelte Jugend*. Richter erklärt z. B. die psychische Entwicklung der vertriebenen männlichen Jugend als gefährdet.

35 Siehe Pipping/Abshagen/Brauneck, *Autoritätsproblem*; DIVO, Gesellschaft für Markt- und Meinungsforschung, *Orientierung*.

36 So gab es größere Jugendstudien der Rundfunksender sowie Umfragen zur politischen Partizipation und autoritärer Einstellung, die durch die Besatzungsbehörden initiiert waren (Krüger/Grünert, *Kindheits- und Jugendforschung*, S. 8). Siehe unter anderem Rosenmayr, *Notstand der Jugend*, S. 9–14; Richter, *Entwurzelte Jugend*

37 Braun/Articus, *Besatzungspolitik*, S. 726–730

und die Intention der Erziehung zu demokratischer Partizipation immanent. Ein weiteres Anliegen der Studien der frühen Bundesrepublik war es, möglicherweise schädliche Auswirkungen der sich ausbreitenden Massenmedien zu untersuchen.³⁸ Diese Studien fielen in eine Zeit des umfassenden Ausbaus von Jugendschutzmaßnahmen in der Gesetzgebung sowie durch öffentliche Kampagnen.³⁹ Hörerumfragen der Rundfunksender und Marktforschung wiederum dienten der marktwirtschaftlichen Erschließung eines neu entstandenen jugendlichen Publikums.⁴⁰ Während die Jugendstudien unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg noch stark einem Krisendiskurs verhaftet waren, bezogen sich neuere Narrative optimistisch auf die Zukunft. Jugendforscher:innen interessierten sich in ihren Umfragen vermehrt für jugendliche Zukunftsvorstellungen und versuchten, durch Generationsdeutungen historischen Wandel zu erklären.⁴¹

Sozialisationstheorien widmeten sich in der Nachkriegszeit und bis in die 1960er Jahre überwiegend der Frage gesellschaftlicher Integration. Strukturfunktionalistische Deutungen von Sozialisation wie Talcott Parsons Rollentheorie prägten auch den deutschsprachigen Diskurs.⁴² Der Psychoanalytiker Erik H. Erikson entwarf ein Phasenmodell der menschlichen Entwicklung, das auf die Herausbildung einer Identität und damit auf soziale Integration hinausläuft. Jedes der aufeinander folgenden Entwicklungsstadien sei mit bestimmten psychosexuellen Wünschen, Rollenerwartungen und der Bewältigung einer Krise verbunden – insbesondere auch die Jugendzeit, in der die Selbstdefinition noch nicht mit äußeren Rollenerwartungen übereinstimme.⁴³ Erikson entwickelte die einflussreiche Vorstellung eines »psychosozialen Moratoriums«, in der Jugendlichen ein Freiraum für Verhaltensexperimente und Identitätssuche zugestanden werde.⁴⁴

38 Rosenmayr, *Wege zum Ich*, S. 275–276

39 Ubbelohde, *Umgang*, S. 403; So wurde am 4.12.1951 das Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit erlassen, am 9. Juni 1953 das Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften.

40 Nordwestdeutscher Rundfunk, *Jugendliche heute*; Institut für Demoskopie Allensbach, *Junge Rundfunkhörer*.

41 Rosenmayr, *Wege zum Ich*, S. 275–276; Generationen sind bis heute häufige Deutungsmuster politischen Wandels in (bundes)deutschen soziologischen Zeitdiagnosen und der Zeitgeschichtsschreibung (siehe dazu Hodenberg, *Generation*, S. 6–9).

42 Veith, *Sozialisationstheorie*, S. 40–41

43 Abels, *Jugend vor der Moderne*, S. 242–244

44 Erikson, *Identität*, S. 137

In der BRD besonders einflussreich war Helmut Schelsky, der Jugendzeitspezifisch als Übergangsphase zwischen zwei grundverschiedenen »Verhaltenshorizonten« der Familie und der Gesellschaft erklärte, die in der Nachkriegszeit dynamisch und arbeitsteilig organisiert sei. Dieser Übergang löse Verhaltensunsicherheit aus, die mit der frühzeitigen Integration in die Erwachsenenwelt durch den Berufseintritt verhindert werde.⁴⁵ Schelsky prägte dafür die vielzitierte Bezeichnung der »skeptischen Generation« (1957). Als junge Generation der Nachkriegszeit, die im Vergleich zu älteren »Mitläufern« des Nationalsozialismus noch zu jung war, um politisch belastet zu werden, kam diesen Jugendlichen die symbolische Bedeutung des Wiederaufbaus und politischen Neubeginns der Bundesrepublik zu.⁴⁶ Schelskys Interpretation der Nachkriegsgeneration als angepasste, pflichtbewusste, demokratiefreundliche, aber unpolitische Jugend passte in das Bild einer nach Stabilität strebenden Gesellschaft in der Bundesrepublik. Mit der Rede über die Jugend der Nachkriegszeit konnten Gesellschaftsmodelle verhandelt werden: Jugend stand »als Metapher für soziale Bedrohung, soziales Risiko, soziale Marginalität, und überhaupt für die häufig festgestellte »Bindungslosigkeit« der modernen Gesellschaft«, oder aber für eine Generation, die eine Nivellierung und Stabilisierung der Gesellschaft versprach.⁴⁷ Für politische Debatten der Nachkriegszeit, die häufig über die Topoi »Zusammenbruch« und »Neuanfang« verliefen, war die Metapher der »jungen Generation« besonders anschlussfähig, weil sie ebendiese beiden Bezugspunkte vereinte.⁴⁸

In den 1960er Jahren war in der westdeutschen Forschung vor allem Shmuel N. Eisenstadts Arbeit »Von Generation zu Generation«, die 1966 ins Deutsche übersetzt wurde, maßgebend für die Vorstellung von jugendlicher Sozialisation. Die Auseinandersetzung von Jugendlichen mit familialen und gesamtgesellschaftlichen Beziehungen und Verhaltenserwartungen ist nach Eisenstadt mit Konflikt und emotionalem Stress verbunden, was aber über die vermittelnde Instanz der Gleichaltrigengruppe aufgefangen werde.⁴⁹ In der Altersgruppe würden sowohl Erwachsenenrollen und -beziehungen er-

45 Schelsky, *Generation*, S. 43/48

46 Die Generationenbezeichnung im Titel war bewusst zugespitzt formuliert, traf aber auf eine große Nachfrage und wurde als Schlagwort häufig rezipiert (siehe dazu Kersting, *Generation*).

47 Nolte, *Ordnung*, S. 230

48 Möckel, *Kriegsjugendgeneration*, S. 155–156. Möckel analysierte dazu publizistische Quellen über »die Jugend« und Selbstzeugnisse wie Tagebücher und Briefe.

49 Döbert/Nunner-Winkler, *Adoleszenzkrise*, S. 16

lernt als auch abweichendes Verhalten praktiziert. Die Generation zeigt sich bei Eisenstadt vor allem als Statusgruppe eines Alters, die im Konflikt mit anderen altersspezifischen Statusgruppen stehen kann.⁵⁰ Auch Friedrich Tenbruck beschrieb die Jugend als »Vorbereitung auf die Erwachsenenrollen«. Er gestand ihr eine eigene Teilkultur zu.⁵¹ Innerhalb der Jugendkultur finde eine »Sozialisation in eigener Regie« statt. Jugend sei dabei »eine geschichtliche Drehscheibe, auf der die Zukunft einer Gesellschaft neu eingestellt wird.«⁵² Dadurch, dass die Sozialisation von Jugendlichen noch unabgeschlossen sei, liege in ihnen auch »das Mutationspotential der Gesellschaft«. ⁵³ Nach Tenbrucks Verständnis gestaltet jugendliche Sozialisation damit die gesellschaftliche Zukunft mit.

Diesen Theorien über Sozialisation und Generation in der Nachkriegszeit lag auch eine Ausweitung der Aufmerksamkeit weg von auffälligen, abweichenden Einzelfällen hin zu einem »Gesamtbild« der Jugend zugrunde. Waren bis in die 1950er Jahre vor allem gewalttätige und männliche Jugendliche im Blick der Forschung und der Jugendpolitik, so etwa die »Halbstarken«, interessierten in den 1960er Jahren nun Themen wie Freizeit und Jugendkultur. Mit den bildungsbürgerlich geprägten Protestbewegungen der späten 60er und 70er Jahre verlagerte sich zudem die Jugendforschung auch auf die studentische Jugend.⁵⁴ »Jugendprotest« und »jugendliche« Subkultur wurden zu einem neuen Forschungsfeld, nachdem viele Jugendforscher:innen von den Ereignissen von 1968 überrascht worden waren.⁵⁵

Der Fokus von Sozialisationstheorien hatte sich auf die Handlungsebene einzelner Individuen verschoben. Die Kritik besonders an der strukturfunktionalistischen Rollentheorie führte dann im Laufe der 1970er Jahre zur zunehmenden Verwerfung deterministischer Sichtweisen. Die 1980er Jahre markierten schließlich einen Paradigmenwechsel der Sozialisationstheorien weg von einer Konzentration auf die Integration in die Gesellschaft hin zu einer stärkeren Orientierung am autonomen Subjekt.⁵⁶ Den Individuen wurde die Fähigkeit zur eigenständigen Erwerbung von Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt zugestanden. Das erste

50 Fietze, *Generationen*, S. 49

51 Tenbruck, *Jugend*, S. 12/66/69

52 Tenbruck, *Jugend*, S. 12/66/69

53 Ebd., S. 62–63

54 Luedtke/Wiezorek, *Jugendpolitiken*, S. 6

55 Griese, *Aktuelle Jugendforschung*, S. 21–22

56 Bauer, *Paradigma*, S. 473–474

»Handbuch der Sozialisationsforschung« von 1980 definierte dementsprechend Sozialisation als einen »Prozeß der Entstehung und Entwicklung von Persönlichkeit«⁵⁷. Drei Jahre darauf entwarf Klaus Hurrelmann das »Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts«.⁵⁸ Die Hinwendung der Jugend- und Sozialisationsforschung zum eigenständig handlungsfähigen Subjekt zeigte sich zugleich in einer neuen theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der Jugend, die sich ihre Umwelt aktiv aneignet.⁵⁹

Das Individualisierungstheorem, das Mitte der 1980er Jahre Eingang in Gesellschaftsdiagnosen fand, wurde insbesondere auch am Beispiel der Jugend festgemacht: So wurde etwa die »Entstrukturierung der kollektiven Statuspassage Jugend« festgestellt.⁶⁰ Es folgten Forschungsthesen über die Fluidität von Jugendszenen⁶¹, aber auch über die Desintegration von Jugendlichen als Folge von Modernisierung und Individualisierung.⁶² Es ging immer weniger darum, »die Jugend« als Einheit zu erfassen, sondern Selbstdefinitionen und eigenständige Lebensentwürfe von Jugendlichen zu ergründen. Das »psychosoziale Moratorium« wurde damit zum »Laboratorium« umgedeutet.⁶³ Der Begriff der »Postadoleszenz« stützte sich auf die Beobachtung, dass sich die Jugendzeit zunehmend entgrenzte, verlängerte und in unterschiedlichen Teilreifen überging.⁶⁴

Einen deutlichen Anstieg von Jugendstudien gab es von Herbst 1989 bis 1996:⁶⁵ Studien über ostdeutsche Jugendliche sowie deutsch-deutsche Vergleichsstudien florierten und tendierten, wie Richard Hölzl jüngst herausstellte, zur normativen Bewertung unter modernisierungstheoretischen Paradigmen und zur Annahme eines einseitigen Diffusionsmodells von Westen nach Osten. Die westdeutsche Jugend wurde dabei zur Kontrastfolie, die den Normalfall repräsentierte, während ostdeutsche Jugendliche teils implizit, teils explizit unter Rückgriff auf zuvor in der BRD-Forschung etablierte Konzepte wie das Individualisierungstheorem als rückständig oder ab-

57 Geulen/Hurrelmann, *Programmatik*, S. 51

58 Hurrelmann, *Modell*

59 Griese, *Jugend*, S. 695–696

60 Olk, *Entstrukturierung*, S. 294

61 Siehe Hitzler/Niederbacher, *Szenen*

62 Siehe Heitmeyer/Olk, *Individualisierung*; Heitmeyer et al., *Rechtsextremismus-Studie*

63 Schneider, *Diskurse*, S. 57

64 Zinnecker, *Jugend 1981*, S. 100–103

65 Hölzl, *Jugendforschung*, S. 262

gehängt dargestellt wurden.⁶⁶ Dabei sind Parallelen zum Diskurs nach 1945 festzustellen. Besonders die Werte und ideologischen Orientierungen von Jugendlichen aus der ehemaligen DDR standen im Fokus wissenschaftlicher und medialer Zuschreibungen: Nach verschiedenen Erhebungen wurde eine »Wertekrise« von ostdeutschen Jugendlichen diagnostiziert, da diese im sozialistischen System sozialisiert worden und mit den individualistischen Werten und den westdeutschen Anforderungen an die entstrukturierte Jugend überfordert seien.⁶⁷

Debatten über die Jugend boten eine Bühne, um über Konflikte im Vereinigungsprozess, Krisendiagnosen und stabilitätsgarantierende Zukunftsentwürfe zu reflektieren. Wie andere Sozialwissenschaften übernahm auch die Jugendforschung eine politische Beratungsfunktion im Transformationsprozess.⁶⁸ Wissenschaftliche Diagnosen über die Jugend »im vereinigten Deutschland«⁶⁹ enthielten Prognosen über die Zukunft ebenso wie eine nationale Verortung. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick auf die Titelgebung der Jugendstudien der Deutschen Shell AG, die 1953 zum ersten Mal erschienen und seither in unregelmäßigen Abständen ungefähr im Fünfhrestakt wiederholt und zu einer wichtigen Institution der Jugendforschung in Deutschland wurden. So verschwand »deutsch« als Attribut Mitte der sechziger Jahre, tauchte aber in den 1990er Jahren wieder auf, als das »Deutsche« wieder ein wichtiger Bezugswert in den deutsch-deutschen Vergleichsstudien wurde.⁷⁰

Mit diesem Überblick über Jugend- und Sozialisationstheorien des 20. Jahrhunderts kann die Annahme von Hurrelmann und Ulich bestärkt werden, dass sozialisationstheoretische Überlegungen in einer Gesellschaft dann angestellt wurden, wenn »das Mitgliedwerden oder einzelne Aspekte

66 Ebd., S. 278–281. Dass auch dieser Sammelbandbeitrag sich auf die westdeutsche Jugendforschung bezieht, muss hier selbstkritisch angemerkt werden. Den Jugenddiskurs in der DDR und der BRD mit seinen Verflechtungen vergleichend, aber nicht dichotom zu analysieren, bleibt ein Forschungsdesiderat. Zur Einführung in die DDR-Jugendforschung siehe Friedrich/Förster/Starke (Hg.), *Zentralinstitut für Jugendforschung*.

67 Stock, *Wertekrise*, S. 624

68 Hölzl, *Jugendforschung*, S. 262

69 So lautete der Untertitel der Shell-Studie von 1992 (Jugendwerk der Deutschen Shell, *Jugend '92*).

70 Zinnecker, *Shell-Jugendstudien*, S. 256. Der deutschen Jugend zugehörig wurden gemäß der Stichproben vor allem Jugendliche mit deutscher Staatsbürgerschaft erachtet. In der Jugendstudie 2000 wurde die Stichprobe dann erstmals »aufgestockt« durch zusätzliche Stichproben von Jugendlichen mit türkischer und italienischer Staatsbürgerschaft, welche dann aber vor allem als Vergleichsebene zu »deutschen Jugendlichen« dienten (Münchmeier, *Jugend*, S. 254).

desselben zum (Erkenntnis-)Problem wurden.«⁷¹ Dies sei dann eingetreten, wenn gesellschaftlicher Wandel, politische oder wirtschaftliche Krisen oder ungleich verteilte Chancen dieses Mitglied werden nicht mehr als selbstverständlich erscheinen ließen.⁷² Fragen nach dem Zusammenhalten von autonomen Subjekten in komplexen Gesellschaftszusammenhängen und nach den Wechselwirkungen zwischen Einzelsubjekten und Gesellschaft, die bereits am Beginn der Soziologie standen, wurden damit erklärungsbedürftig.⁷³ Das sozialisationstheoretische Denken entwickelte sich schließlich vor dem Hintergrund von Zeitdiagnosen über Desintegration, Vereinzelung oder radikaler Umwandlung sozialer Bindungen. Insofern waren Sozialisationstheorien immer auch mit Fragen nach dem Entstehen oder dem Wandel sozialer Ordnung verbunden.⁷⁴ Die Verbindung zu gesellschaftlichem Wandel und (gefährdetem) gesellschaftlichem Zusammenhalt wurde insbesondere im Hinblick auf die als gesellschaftlich besonders relevant erachtete Sozialisation Jugendlicher gezogen. Ob die jugendliche Sozialisation nun als Entwicklungsstufe, als Statuspassage, als Generationenerfahrung oder als Moratorium betrachtet wurde, die Sozialisation in der Jugendphase schien unerlässlich für das Funktionieren, die Stabilisierung und die Erneuerung von gesellschaftlicher Ordnung sowie individueller Lebenswege. Nicht zuletzt auch mit der Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen wurde der Jugend während des 20. Jahrhunderts eine besondere Aufmerksamkeit zuteil.

3. Jugendbeobachtung als gesellschaftliche Selbstbeobachtung

In der Rede über die (gefährdete) Jugend waren, so lässt sich aus der historischen Entwicklung der Jugendbeobachtung folgern, zugleich Krisen- und Modernisierungsdiskurse impliziert. Griese bezeichnete sie deshalb als »Stellvertreterdiskurse«, die über Jugendprobleme gesamtgesellschaftliche Probleme aushandeln.⁷⁵ Jugend erhält, wie es bereits einige Jugendforscher:innen selbst feststellten, in wissenschaftlichen Studien, aber auch in

71 Hurrelmann/Ulich, *Sozialisationsforschung*, S. 7

72 Ebd., S. 6–7

73 Bauer/Hurrelmann, *Sozialisationstheorie*, S. 43

74 Zur Metapher des sozialen Bandes siehe Gertenbach, *Konnektivität und Zusammenhalt*.

75 Griese, *Jugend(sub)kultur(en)*, S. 196

politischen Debatten den Charakter eines sensiblen, auf Veränderungen reagierenden »Seismografen«; eines »Spiegels«⁷⁶ der Gesellschaft oder eines »Brennglases«⁷⁷, das gesellschaftliche Verhältnisse und Konflikte bündelt. Vor allem repräsentierte sie als neue Generation die unmittelbare Zukunft der Gesellschaft und besaß somit auch in den Augen der Jugendforscher:innen eine »antizipatorische Aktivität«⁷⁸. In Debatten der Jugendforschung und -politik, Medien und Öffentlichkeit drücken sich letztlich also politische Ängste und Hoffnungen, normative Vorstellungen und gesellschaftliche Entwürfe aus.⁷⁹

Eine mögliche Erklärung für diesen sorgen- bis hoffnungsvollen Blick auf die Jugend liegt im Zusammenhang mit dem Sozialisationsparadigma, das Jugendliche zum einen als soziale Gruppe oder Generation darstellt, die für die Stabilität sowie die Erneuerung sozialer Ordnung relevant und gleichzeitig potentiell von Abweichung bedroht ist – und damit diese Stabilität bedroht. Ausprägungen dieser Perspektive sind Thesen über den »Generationenkonflikt« oder »jugendliche Randgruppen«. In der mikrotheoretischen Perspektive auf die Sozialisation, in der die Identität und Persönlichkeitsentwicklung als das »Hauptproblem komplexer Gesellschaften«⁸⁰ definiert werden, wird Jugend als Lebensphase wiederum potentiell krisenhaft wahrgenommen.⁸¹ So gilt Jugend als heikle Phase der Integration in die Gesellschaft, und darum als anfällig für gesellschaftliche Phänomene wie Vereinzelung und Orientierungsverlust.⁸² Beide Perspektiven betreffen schließlich das »Mitgliedwerden« in der Gesellschaft und Probleme der Integration.⁸³

Die Dimension des historischen und sozialen Wandels kommt Jugendbeschreibungen zudem zu, seit Jugend als Generationszusammenhang theorisiert und jugendliche Entwicklung als kreative Schaffensphase beschrieben wurde, wie zum Beispiel bei Mannheim als neuer Zugang zum »akkumulierten Kulturgut«. Indem der Blick auf die Jugend und damit auf generationalen Wandel gerichtet wird, können Prognosen über sozialen Wandel aufgestellt werden, so die immanente Annahme des wissenschaftlichen und poli-

76 Ders., *Aktuelle Jugendforschung*, S. 11

77 Nolte, *Ordnung*, S. 229; Griese, *Aktuelle Jugendforschung*, S. 19–21

78 Clausen, *Jugendsoziologie*, S. 32

79 Bühler, *Jugend beobachten*, S. 14

80 Griese, *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien*, S. 219

81 Ders., *Jugend*, S. 696–697

82 Heitmeyer, *Individualisierungsprozesse*, S. 15–34

83 Griese, *Jugend*, S. 697

tischen Interesses an der Jugend.⁸⁴ Philip Janssen argumentiert zudem, die Beobachtung der Jugend habe »vor allem dann Konjunktur, wenn eine Gesellschaft als Ganzes an vorherige Wertetraditionen nur unsicher anknüpfen kann«.⁸⁵

Die Wissensproduktion über die Jugend seit 1945 muss zugleich im Kontext der Rolle der Sozialwissenschaften betrachtet werden, die im 20. Jahrhundert zunehmend die »Dauerbeobachtung« von Gesellschaft durch Instrumente der empirischen Sozialforschung sicherstellten.⁸⁶ Die »Verwissenschaftlichung des Sozialen«⁸⁷, die seit dem 19. Jahrhundert und verstärkt im 20. Jahrhundert stattfand, ist ebenso hinsichtlich der Beobachtung der Jugend festzustellen, die zugleich eng verbunden ist mit deren Quantifizierung. Fragen des Aufwachsens konnten nun in sozialwissenschaftlichen Kategorien beantwortet werden. Vorstellungen von Jugend wurden im Laufe des Jahrhunderts jugendsoziologisch und entwicklungspsychologisch geprägt, Begriffe wie Sozialisation auch in der Alltagssprache für Heranwachsende angewandt.

Illustrieren lässt sich die zunehmende Deutungshoheit von Sozialwissenschaften für die Beschreibung von »Gesellschaft« und sozialen Phänomenen wie der Jugend am Beispiel der Shell Jugendstudie, die prägend für die Jugendbeobachtung im 20. Jahrhundert wurde und stark an der generationalen Deutung von sozialem Wandel mitwirkte. Jürgen Zinnecker, ein ehemaliger Autor, deutet den Erfolg der Jugendstudie damit, dass es sich dabei »um Empirie mit offiziösem Zuschnitt, aber offen für beide Seiten – für Politikberatung und Medienöffentlichkeit einerseits, für innerwissenschaftlichen Diskurs auf der anderen Seite«⁸⁸ handelte. Mit der Einführung von Methoden der Umfrageforschung ist in den Shell-Studien eine Ausweitung des Jugendbegriffs auf nicht nur die »problematische«, bildungsbürgerliche oder politisch aktive, sondern die »normale« Mehrheitsjugend festzustellen, die nun auch die lohnarbeitende sowie die weibliche Jugend (die zuvor oft gar nicht erfasst wurde) miteinschloss. Damit einher ging ein Motiv der soziologischen Umfrageforschung, Jugendliche nicht als passive, zu erziehende

84 Abels, *Soziologie*, S. 76–77

85 Janssen, *Jugendbilder*, S. 4

86 Zur Entstehung der Empirischen Sozialforschung in Deutschland siehe Weischer, *Sozialforschung*.

87 So lautete der Titel des Aufsatzes von Lutz Raphael, der ein Reihe von Forschungsarbeiten zu diesem Phänomen anregte (Ders., *Verwissenschaftlichung*).

88 Zinnecker, *Shell-Jugendstudien*, S. 249

Heranwachsende, sondern als aktive Mitglieder der Zivilgesellschaft zu erfassen, deren Meinung zu befragen als demokratische Willensbildung verstanden wurde.⁸⁹

Insofern hat die Beobachtung und Befragung der Jugend auch einen stabilisierenden Charakter in Zeiten wahrgenommenen sozialen Wandels und gefährdeten Zusammenhalts. Unter Rückgriff auf wissenssoziologische Ansätze kann die sozialwissenschaftliche Beobachtung von Jugend nämlich auch als produktiver und performativer Prozess verstanden werden.⁹⁰ Methoden der Jugendforschung wie quantitative Surveys, qualitative Interviews oder Gruppendiskussionen haben als kommunikative Praktiken Rückwirkungen auf die Bevölkerungen, die mit den beschriebenen Kategorien konfrontiert werden und sich selbst darin verorten.⁹¹ Ähnlich wie politische Meinungsforschung, die erst eine Einheit – die Nation, eine Bevölkerungsgruppe, einen Zeitraum – herstellen muss, um Aussagen über die »öffentliche Meinung« machen zu können,⁹² konstruieren Jugendstudien und -berichte die Grundgesamtheit »Jugend«, um diese zu befragen, oder ziehen Rückschlüsse auf ganze »Generationen«.⁹³ Ersichtlich ist die Vorstellung dieser Einheit beispielsweise in der befragten Stichprobe. Angesichts von Diagnosen über gefährdeten Zusammenhalt der Gesellschaft hat die Befragung von Jugendlichen also auch die Funktion einer gesellschaftlichen Selbstvergewisserung, indem die gesellschaftliche Einbindung von Jugendlichen erforscht und durch ihre regelmäßige Anhörung versichert wird.⁹⁴

Verbunden mit der These, dass die Beobachtung der Jugend auch für Zukunft steht, ist die Debatte über die Jugend gleich mehrfach von Bedeutung:

89 Ebd., S. 248

90 Diaz-Bone, *Performativität*, S. 305; Weischer, *Sozialforschung*, S. 325

91 Für eine Übersicht zu Interviews als Sprechakte siehe Koven, *Interviewing*. Siehe zudem Ian Hackings These des »making up people« (*Hacking, Making up people*)

92 Keller, *Meinungsforschung*, S. 318

93 Ein Beispiel für das Hervorbringen neuer Kategorien durch Quantifizierung ist die Generation der Babyboomer in den USA, die durch den Volkszensus als solche erst sichtbar gemacht wurde (siehe dazu Brumberg, *Babyboomer*). Zur Konstruktion von Personenkategorien durch Umfragen und Volkszählungen siehe auch Brückweh, *Menschen zählen* (für Großbritannien); auf globaler Ebene durch internationale Statistiken siehe Benanni/Müller, *Personenkategorien*.

94 Umfragen können durch ihren partizipativen Anspruch, die Regelmäßigkeit ihrer Durchführung, ihre Regelmäßigkeit und die Wahl der Formulierungen einen Ritualcharakter haben, der in demokratischen Gesellschaften stabilisierend wirkt (siehe dazu Lipari, *Polling*; Igo, *Averaged American*).

Als Blick in die Zukunft, der sorgen- aber auch hoffnungsvoll sein kann; als ritualhafte Anhörung der konstruierten Einheit Jugend, die in die Gesellschaft integriert werden muss und als Suche nach neuen Formen von sozialen Bindungen während einer wahrgenommenen Krise.

4. »Jugendprotest im demokratischen Staat« und Krise

Als Zeitpunkt einer solchen »Krise« können nun die frühen 1980er Jahre betrachtet werden. Seit den ökonomischen Krisen 1973 und 1979 (»Ölpreiskrisen«), zunehmender (Jugend-)Arbeitslosigkeit und dem Aufkommen Neuer Sozialer Bewegungen gegen Atomkraft und Aufrüstung waren die gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen dieser Zeit von einem »Krisendiskurs« gekennzeichnet.⁹⁵ So meint auch der Jugendforscher Hartmut GRIESE in seinem Kommentar zum Schlussbericht der Enquete-Kommission: »Alles deutet darauf hin, dass sich unsere westlich-kapitalistisch ausgerichtete Gesellschaft an einem Übergang und innerhalb einer potenzierten Krisensituation befindet. [...] Wir können zusammengefasst von einer Kumulation und neuen Qualität gesellschaftlicher Krisen und Konflikte sprechen.«⁹⁶

Dieser Krisendiskurs wurde auffallend häufig über die Jugend verhandelt: Bereits vor den Jugendunruhen 1980/81 stellte sich laut Alexa Geisthövel »ein routinierter Alarmismus ein, der die perspektivlose Jugend in einem Abgrund aus politischem Desinteresse, Konsumorientierung und Kultivierung des Subjektiven verschwinden sah.«⁹⁷ Die Liste der genannten Jugendprobleme im Bericht der Enquete-Kommission ist lang, darunter finden sich »Reaktionen des ›Aussteigens‹ bis hin zu krassem Individualismus«; Zukunftsangst durch Jugendarbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, Kriegsgefahr; Einengung der Persönlichkeitsentfaltung durch Bürokratisierung und Ökonomisierung; Mangel an Ausbildungsplätzen; eine »Entfremdung zwischen Jugend und Politik«; Autoritätsverlust der Erziehungspersonen; »Ich-Schwächen« und Narzissmus; steigender Leistungsdruck; abgehängte

95 Hoffmann-Ocon/Criblez, *Stillstand*, S. 10

96 Griese, *Industrialismuskonflikt*, S. 67–68; Als krisenhaft nahm Griese sowohl die Wirtschaft und Politik (Ost-West-Konflikt, die »Anonymität« der Politik), die Umwelt, als auch das Wertesystem und die gesellschaftliche Zukunft wahr.

97 Geisthövel, *Jugendbeobachtung*, S. 246

Jugendliche in »sozialen Ghettos« sowie allgemeine Resignation und Flucht in Alkohol.⁹⁸

Die von der Enquete-Kommission und im Zuge der Jugenddebatte beschriebenen Probleme drehten sich damit vor allem um den Begriff des »Aussteigens« aus der Gesellschaft, der sich auf Hausbesetzungen, Drogen- und Alkoholmissbrauch, Jugendsekten, alternative Lebensformen oder politische Apathie beziehen konnte. Bezeichnend für diese Diagnose sind Studien und Tagungen in den Jahren um 1980, die eingängige Titel trugen wie »Jugendliche zwischen Anpassung und Ausstieg«⁹⁹; »Die überflüssige Generation. Jugend zwischen Apathie und Aggression«¹⁰⁰; »Aussteigen oder rebellieren. Jugendliche gegen Staat und Gesellschaft«¹⁰¹ oder »Jugend ohne Zukunft?«¹⁰². Dabei fällt auf, dass diese Diagnosen zwar von einer gewaltbereiten und radikalen »Minderheit« ausgingen, das »Aussteigen« aber als Phänomen bezeichneten, das die Haltung einer großen Zahl Jugendlicher betreffe. So unterschied der Bundesjustizminister verschiedene »Formen des Aussteigens«: »Es gibt Versuche einer aktiven Lebensführung in alternativen Bahnen und ein passives Sich-treiben-lassen. Es gibt politisches Interesse, das auf eine Veränderung der Gesellschaft abzielt, und Desinteresse an Fragen ihrer Gestaltung«.¹⁰³ Die Unterscheidung in eine politisch-aktive und eine unpolitisch-desinteressierte Gruppe von Aussteigern wurde von vielen Expert:innen gemacht. Die Shell-Studie 1981 benannte zwei politische Lager, die mit bestimmten Stilen und kulturellen Vorlieben korrelierten: »engagierte Protestgruppen« und »konservative Jugendstile, die sich – im Fall von Fußball- und Disco-Fans – gerade durch ihr *abgewendetes politisches Engagement* politisch hervortun.«¹⁰⁴

Dieses angeblich unpolitische Verhalten wurde von »kritischen« Jugendforscher:innen, aber auch von Politiker:innen, die sich links verorteten, besonders scharf abgelehnt, während die »Alternativen« auf Sympathie trafen. Eine »Krise« der Jugend zeigten die Expert:innen vor allem in Abgrenzung zu

98 Deutscher Bundestag, Presse- und Informationszentrum, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.), *Jugendprotest* (1983), S. 41–65

99 von Ilsemann, *Jugend*

100 Richter, *Generation*

101 Haller, *Aussteigen*

102 Allerbeck/Hoag, *Jugend*

103 Schreiben des Justizministers Jürgen Schmude an das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, 09.07.1981, S. 2, BAArch B136/14411

104 Zinnecker, *Gesellschaft der Altersgleichen*, S. 500 [Hervorhebung im Original]

einer politisch engagierten Generation von 1968 auf.¹⁰⁵ Beispielsweise stellte die Enquete-Kommission in ihren Unterlagen Vergleiche zwischen Charakteristiken des »Jugendprotests« der 1968er und der 1980er auf und kam zu dem Schluss, dass der Protest von 1968 von einem positiven Gesellschaftsideal motiviert war, während die Jugend 1981 eine pessimistische Einstellung zur Gesellschaft hätte.¹⁰⁶ Die 68er Studentenbewegung diene so als Folie, um zwischen »gutem« Protest, der der Gesellschaft diene, und Protestverhalten, das als desintegrativ oder gar destruktiv empfunden wird, zu unterscheiden. Dabei dienten die Kategorien der Shell Jugendstudie als Richtlinie, wie beispielsweise im Papier zur »Aktuellen Situation der Jugend« des Bundesjugendministeriums, das nach der Shell-Studie von 1979 in verschiedene Grade der jugendlichen Integration in die Gesellschaft unterschied. Vor allem Jugendliche, die ihre Situation »kritisch überdenken« und Institutionen wie Parteien, Jugendverbände oder Gewerkschaften als Plattformen und politische Ausdrucksweise nutzten, wurden gelobt. Andere seien zwar gesellschaftlich integriert, gingen aber »strategisch berechnend mit den Institutionen und Anforderungen der Erwachsenenwelt« um, zeichneten sich durch eine »innere Distanz« und fehlendes Engagement aus und verwirklichten sich hauptsächlich in ihrer Freizeit selbst. Diese Gruppe sei »interessiert an ihrem Fortkommen«, aber vermeide es anzuecken.¹⁰⁷ Ein weiterer Teil der Jugendlichen sei nur teilweise integriert, weil sie herkömmliche Politikformen ablehne (so die alternativen Aussteiger), oder kaum integriert, wie die verwehrlose Jugend, aber auch die »ausländischen Kinder und Jugendlichen«.¹⁰⁸ Jugendprobleme wurden somit in der Debatte über den Jugendprotest der frühen 1980er Jahre hauptsächlich als »Probleme des Einstiegs und der Integration in die Gesellschaft«¹⁰⁹ beschrieben. Damit griffen Jugendberichte auf Kategorien zurück, die bereits in Sozialisationstheorien

105 Siehe auch Geisthövel, *Jugendbeobachtung*, S. 245

106 Karlheinz Schonauer, »Motivationsvergleich der Protestbewegung der sechziger Jahre und der Protestbewegung der Gegenwart«, S. 5, BArch, B136/14412

107 Ein jugendpolitisches Papier der SPD bezeichnet diese Haltung als »Fluchtbewegung« im Unterschied zu einer »positiven Identifizierung mit den bestehenden Strukturen«. In der Freizeit, »z.B. in der Disco«, »flippe« der beruflich und schulisch angepasste Jugendliche aus und übernehme für begrenzte Zeit eine »anti-bürgerliche« Rolle (»SPD und Jugendprotest«, Thesen der ad-hoc Arbeitsgruppe Jugend beim SPD-Parteivorstand, Juni 1981, S. 6, BArch B189/22205).

108 BMJFG, »Zur aktuellen Situation der Jugend in der Bundesrepublik Deutschland«, Vorlage zu einer jugendpolitischen Diskussion des Bundeskabinetts auf seiner Sitzung am 07.10.1981 (21.09.1981), S. 3–4, BArch B 136/14417.

109 BMJFG, »Zur alternativen Kultur der Jugend«, S. 3, BArch B189/22205

entwickelt worden waren. Zugleich enthielten die Diagnosen über die Probleme der Jugend deutlich normative Wertungen.

5. Jugend verstehen – Wissensproduktion über die »Aussteigerjugend«

Neben den zahlreichen Krisendiagnosen zeichnete sich die Reaktion der Jugendforscher:innen und Politiker:innen auf den »Jugendprotest« aber auch durch eine weitere Komponente aus: Der geäußerte Wille zum Verständnis der Jugend, die Betonung der Vielfalt der Jugendkulturen und der Notwendigkeit, nicht nur auf die problematischen, sondern auch auf die »normalen« Jugendlichen einzugehen. Zwar lag die Motivation vieler Politiker:innen zum Sammeln von Wissen über die Jugend in unmittelbarer Reaktion auf die Proteste zunächst wohl eher darin, die soziale Sicherheit wahren zu wollen.¹¹⁰ Dennoch ist aus den Quellen ersichtlich, dass sich die Wende von einer hauptsächlich an Fürsorge orientierten hin zu einer partizipativen Vorstellung von Jugendpolitik auch in dieser Debatte vollzogen hatte. Politik wurde nun zunehmend nicht mehr nur »für die Jugend«, sondern »mit der Jugend« oder gar »von der Jugend« gemacht.¹¹¹ Die neuen sozialen Bewegungen samt ihren Forderungen hatten ihren Eingang in die politischen Institutionen gefunden, wie der Einzug der Grünen in den Bundestag 1983 bestätigte. Dazu gehörte auch eine neue Konzentration auf das »Selbst« (die neoliberal, esoterisch oder gesellschaftskritisch ausgelegt werden konnte) und die Ausrichtung an einer »Politik der ersten Person«.¹¹²

Nicht zuletzt ist auch die stärkere Betonung des eigenständig handlungsfähigen Subjekts, die in der Sozialisations- und Jugendforschung an der Wende zu den 1980ern erfolgte, ebenfalls in der Diskussion um die

110 So warnte Bundeskanzler Helmut Schmidt im Februar 1981 vor »einer psychotischen Welle von Aktionen junger Menschen in Westeuropa« und forderte deshalb das Kabinett, die Bundesländer, Kirchen, Jugendverbände und Gewerkschaften auf, »einen allgemeinen Überlegungsprozess einzuleiten darüber, wie dieses Syndrom, das das Vertrauen vieler Bürger in diesen Staat gefährdet, bewältigt werden kann.« (Ders., Vermerk über die 12. Kabinettsitzung am 4. Februar 1981 (06.02.1981), BArch B136/14417).

111 Bühler, *Neue Politik*, S. 290

112 Friedrichs/Balz, *Individualität*, S. 18–21

jugendlichen »Aussteiger« zu erkennen.¹¹³ Paradigmatisch für diesen »Richtungswechsel« ist etwa die Shell Jugendstudie 1981, die mit neuer Besetzung und neuen qualitativen Methoden Trends nicht mehr an »herkömmlichen Lebensstilen« messen wollte: »Vielmehr werden die biografischen Entwürfe, die zivilisationskritischen Zukunftsbilder und das oft eigentümliche Verhalten im Umgang mit Menschen und Politik als eigenständige Leistungen der Jugendlichen aufgefasst, als Problemlösungsversuche, als Experimente in eine ungewisse Zukunft.«¹¹⁴ Diese Interpretation »jugendlicher« Verhaltensweisen wurde auch in den parlamentarischen und ministeriellen Berichten wiederaufgenommen. Die Suche nach Lösungen nicht nur für das Jugendproblem, sondern für soziale Probleme im Allgemeinen wurde in den Berichten häufig als Motiv genannt. Die Enquete-Kommission kam denn auch zum Schluss, dass der Protest der radikalen Minderheit eigentlich nur Ausdruck einer tiefer liegenden »Sinn- und Orientierungskrise« der Gesamtgesellschaft sei.¹¹⁵ Der SPD-Arbeitskreis »Jugend« des Parteivorstandes wiederum vermittelte das Bild der Jugend als Spiegel und Seismograph:

»Vielmehr ist das, was Jugendliche denken, fühlen und tun, immer zugleich auch Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Prozesse. Sie stellen Fragen an diese Gesellschaft und sie geben ihre Antworten auf gesellschaftliche Fehlentwicklungen. Nicht die Probleme, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen, sondern ihre Reaktionen darauf sind jugendspezifisch [...]. Jugendliche sind in der Regel emotional empfänglicher und widerstandsbereiter als die Mehrheit der älteren Menschen. Sie nehmen daher auch soziale Konflikte und Bedrohungen schärfer wahr als letztere, empfinden sie intensiver und reagieren radikaler darauf.«¹¹⁶

So änderten sich auch die Ansätze, »jugendspezifisches« Verhalten und möglicherweise richtungsweisende Lösungsvorschläge zu untersuchen. Während die Autor:innen der Shell-Studie 1981 versuchten, Biografien durch Aufsätze von Jugendlichen und jugendliche Ausdrucksformen über »Wandsprüche« zu erfassen, verfolgte die Enquete-Kommission einen anderen Ansatz, um Jugendliche »besser zu verstehen«. Vor allem durch Anhörungen und schriftliche Befragungen von »Jugendexperten«, zu denen

113 Krüger/Grunert, *Kindheits- und Jugendforschung*, S. 10; Siehe dazu auch Hoffmann-Ocon/Criblez, *Stillstand*

114 Jugendwerk der Deutschen Shell, *Vorwort*, S. 5

115 Deutscher Bundestag, Presse- und Informationszentrum, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.), *Jugendprotest* (1983), S. 41

116 »SPD und Jugendprotest«, Thesen der ad-hoc Arbeitsgruppe Jugend beim SPD-Parteivorstand, Juni 1981, BArch B189/22205.

Jugendforscher:innen, Pädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, bildungspolitisch engagierte Politiker:innen, der Alternativbewegung nahestehende Pfarrer:innen und Vertreter:innen von Jugendverbänden und -parteien gehörten, wollte die Enquete-Kommission das Phänomen Jugend ergründen. Eine Sammlung von Presseberichten zum Thema sowie aktuelle Jugendstudien erweiterten das Spektrum.

Doch trotz des Versprechens, »in direkten, unmittelbaren Kontakt mit Jugendlichen zu treten: die Ansichten junger Menschen möglichst genau zu erfassen, insbesondere im Gespräch mit den unmittelbar Betroffenen«, scheiterte das Treffen mit der Berliner Hausbesetzerzene, die sich dem Dialog verweigerte.¹¹⁷ Zudem fällt auf, dass als »Vertreter der Jugend« vor allem die Vorstände von Jugendverbänden nach Bonn eingeladen wurden. Der vermeintliche Austausch mit den betroffenen Aussteigerjünglingen reduzierte sich somit auf die indirekte Ebene von Informationsgesprächen mit Jugendseelsorger:innen, Wissenschaftler:innen und in zivilgesellschaftlichen Organisationen aktiven jungen Menschen in leitenden Funktionen. Die Berichte der Enquete-Kommission wie auch die Shell-Jugendstudie waren ein Versuch, Jugendliche zu verstehen und einzubeziehen, doch blieb letztlich die Wissensproduktion stark von der verwissenschaftlichten Expertenkultur geprägt.

Es lässt sich zusammenfassen, dass sowohl die Enquete-Kommission als auch die vielzitierte Shell Jugendstudie 1981 einen Fokus auf den »Dialog mit der Jugend«¹¹⁸ legten, um »die Jugendlichen zu Wort kommen zu lassen«¹¹⁹. Die Wissensproduktion über den Jugendprotest ist damit ein Beispiel für das gesteigerte Bedürfnis nach Wissen über »die Jugend« während wahrgekommener Krisen und zeigt, wie der »Dialog« durch Umfragen, Interviews, Briefe und Anhörungen als Instrument dienen konnte, eine kohäsive demokratische Gesellschaft zu beschwören, in der alle Mitglieder miteinbezogen werden. Gleichzeitig blieb dieser Diskurs von »Expertenwissen« beherrscht, dem offenbar mehr Legitimität zugeschrieben wurde als dem Wissen der beobachteten Jugendlichen selbst.

117 Deutscher Bundestag, Presse- und Informationszentrum, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.), *Jugendprotest* (1983), S. 17–18

118 Verschiedene Formen des Jugenddialogs, wie Anhörungen, Gruppengespräche und Beispiele aus der Jugendarbeit, sind in der Materialsammlung der Enquete-Kommission dokumentiert, BArch B189/22213; B189/22214

119 Zinnecker/Fuchs, *Übersicht*, S. 23

6. Schluss

Diese »Beobachtung zweiter Ordnung«¹²⁰ des Diskurses über die Jugend im 20. Jahrhundert sollte daran erinnern, dass sozialwissenschaftliche Konzepte – so eben auch »Jugend« und »Sozialisation« – spezifisch historische Phänomene sind, die auf zeittypischen und immer auch normativen Vorstellungen des Sozialen beruhen. Mit Blick auf verschiedene Jugenddebatten wird deutlich, wie die Befragung Heranwachsender im 20. Jahrhundert bedeutsam wurde und besonders in wahrgenommenen Krisen dazu dienen konnte, gesellschaftliche Phänomene zu beobachten, zu definieren und gleichzeitig Lösungsvorschläge zu artikulieren. Somit konnte die verwissenschaftliche Beobachtung und Befragung der Jugend auch ein gesellschaftliches Orientierungsbedürfnis stillen.

Das Mitgliedwerden von Heranwachsenden in der Gesellschaft wurde mit dem Sozialisationsparadigma zugleich tendenziell problematisch: Als neue Generation verwies Jugend auf Zukunft und auf zukünftige gesellschaftliche Probleme. Zudem erschien die Phase des Aufwachsens im Spannungsfeld von persönlicher Individuation und sozialer Integration als sensibler Punkt der Eingliederung in die Gesellschaft. Auch die Gefährdung der (kohäsiven) Gesellschaft durch Jugendprobleme wurde immer wieder öffentlich diskutiert, ob nun in Form eines Generationenkonflikts oder als Ausdruck von gesamtgesellschaftlichen Bindungskrisen. Mit der Diskussion über die Jugend wurden so Zugehörigkeiten und Gesellschaftsentwürfe verhandelt. Auch wenn sich aktuelle Zugänge zum generationalen Wandel und gesellschaftlichen Zusammenhalt wesentlich von früheren Konzeptualisierungen unterscheiden, sind doch Kontinuitäten festzustellen: So wird Jugend immer wieder befragt, wenn eine Gesellschaft sich ihrer Stabilität vergewissern will, in Zeiten einer wahrgenommenen Transformation oder wenn soziale Bindungen sich scheinbar auflösen.

Auch in der Gegenwart erscheint Jugend als gefährdete Gruppe,¹²¹ gleichzeitig interessieren sich Forschung, zivilgesellschaftliche Organisationen und Politik für die Perspektiven der Jugendlichen selbst und versuchen, sie als Akteure an der Wissensproduktion der Jugendforschung mitwirken zu

120 Dieser Begriff sei hier von Luhmann entlehnt, ohne eine systemtheoretische Perspektive einzunehmen.

121 Siehe dazu Tsaliki/Chronaki, *Discourses*

lassen.¹²² Sensibilisiert für die historische Dimension der Debatte wäre nun in einem nächsten Schritt zu untersuchen, welche Stellung Jugend im aktuellen Diskurs über den gesellschaftlichen Zusammenhalt einnimmt. Zudem lässt sich in einer weiteren Beschäftigung mit Jugend und generationalem Wandel nach Neuerungen und Kontinuitäten im Vergleich zum Jugenddiskurs des 20. Jahrhunderts fragen. Welchen Einfluss hatten etwa die Debatte über Jugend in der COVID-19-Pandemie, neue Jugendbewegungen oder die Verbreitung von sozialen Medien auf die diskursive Darstellung von Jugend? Wie wirken sich neue partizipative Sozialforschungsmethoden aus?

Die Reflexion über Jugenddebatten blieb hier stark auf die bundesdeutsche Forschung ausgerichtet. Wie bereits erwähnt, muss aber in einem nächsten Schritt zur Kontextualisierung der Jugendforschung in der Bundesrepublik der einsetzende Diskurs über den Ein- und Ausschluss der Jugend im 20. Jahrhundert als Entwicklung angesehen werden, die sich weder auf den nationalen Kontext noch auf ein politisches System beschränkt. Interessant wäre es hier, transnationale Verflechtungen sowie Abgrenzungsprozesse der nationalen Jugendbefragungen zu untersuchen. Wie veränderten sich diese während der Transformation nach 1989/90 und im Prozess der europäischen Einigung? Ebenso muss genauer ausdifferenziert werden, welche Rolle Differenzkategorien wie Geschlecht oder Nation/Staat in der Debatte über Jugend spielen und wie Jugend selbst zur Differenzkategorie wird: Wer ist in Jugendstudien mit Jugend gemeint, wen schließt das Konzept ein, wen implizit oder explizit aus? Welche Vorstellungen von Gesellschaft sind darin enthalten? Ein Hinterfragen der eigenen Methoden ist mittlerweile zwar in der Jugendforschung weit verbreitet, trotzdem ist die Wirkmächtigkeit sozialer Kategorien besonders auch hinsichtlich der Auswirkung auf Jugendpolitik und Jugendarbeit immer im Blick zu behalten. So lässt sich eine selbstreflexive Perspektive schließlich produktiv mitdenken.

Archivquellen

BArch (Bundesarchiv):
B136/14411

¹²² Cuzzocrea, *European youth policy*, S. 70

B136/14412
 B136/14417
 B189/22205
 B189/22213
 B189/22214

Literatur

- Abels, Heinz, *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*, Wiesbaden 1993.
- , »Die ›Jugend‹ der Soziologie«, in: Uwe Sander/Ralf Vollbrecht (Hg.), *Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*, Neuwied 2000, S. 75–100.
- Allerbeck, Klaus R./ Hoag, Wendy J., *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*, München et al. 1985.
- Bauer, Ullrich, »Das sozialisationstheoretische Paradigma«, in: Ullrich Bauer/Uwe Bittlingmayer/H. Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden 2012, S. 473–490.
- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus, *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)*, 14., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2021.
- Bennani, Hanna/Müller, Marion, » »How are we and how many?«. Die Institutionalisierung globaler Personenkategorien am Beispiel indigener Völker und Menschen mit Behinderungen«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 73, Supplementband 1, S. 223–252.
- Braun, Hans/Articus, Stephan, »Sozialwissenschaftliche Forschung im Rahmen der amerikanischen Besatzungspolitik 1945–1949«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 36, H. 4 (1984), S. 703–737.
- Brückweh, Kerstin, *Menschen zählen. Wissensproduktion durch britische Volkszählungen und Umfragen vom 19. Jahrhundert bis ins digitale Zeitalter*, Berlin/Boston 2015.
- Brumberg, Johanna A., *Die Vermessung einer Generation. Die Babyboomer und die Ordnung der Gesellschaft im US-Zensus zwischen 1940 und 1980*, Göttingen 2015.
- Bühler, Johannes-Christoph von, *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1990.
- Bühler, Rahel, »Eine neue Politik für eine neue Generation. Zum Wandel des Politikfelds Jugend in der Schweiz, 1960–1980«, in: Lucien Criblez/Christina Rothen/Thomas Ruoss (Hg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende*, Zürich 2016, S. 271–296.
- , *Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945–1979*, Zürich 2019.

- Clausen, Lars, *Jugendsoziologie*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976.
- Cuzzocrea, Valentina, »Top-down collectivity? European youth policy and the need for social cohesion«, in: Bjørn Schiermer/Ben Gook/Valentina Cuzzocrea (Hg.): *Youth Collectivities. Cultures and Objects*, Milton 2021, S. 68–86.
- Deutscher Bundestag, Presse- und Informationszentrum, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.), *Jugendprotest im demokratischen Staat (I)*, Bonn 1982.
- , *Jugendprotest im demokratischen Staat (II)*, Bonn 1983.
- »Deutschland ist krank«, *Spiegel*, Nr. 13 (1981), 22.03.1981, S. 27–29.
- Diaz-Bone, Rainer, »Die Performativität der Sozialforschung. Sozialforschung als Sozio-Epistemologie«, *Historical Social Research*, Jg. 36, H. 1 (2011), S. 291–310.
- DIVO, Gesellschaft für Markt- und Meinungsforschung, *Zur ideologischen und politischen Orientierung der westdeutschen Jugend und ihrer Führer. Materialien einer Untersuchung in der Bundesrepublik*, Frankfurt a.M./Bad Godesberg 1957.
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud, *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 1975.
- Dudek, Peter, *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933*, Wiesbaden 1990.
- Durkheim, Emile, *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1977 [1893].
- Erikson, Erik H., *Identität und Lebenszyklus*, 2. Auflage, Frankfurt/M. 1966.
- Fend, Helmut, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, 3. Auflage, Wiesbaden 2003.
- Fietze, Beate, *Historische Generationen. Über einen sozialen Mechanismus kulturellen Wandels und kollektiver Kreativität*, Bielefeld 2009.
- Frackmann, Margit/ Kuhls, Hinrich/ Lühn, Klaus-Dieter, *Null Bock oder Mut zur Zukunft? Jugendliche in der Bundesrepublik*, Hamburg 1981.
- Frehsee, Detlev, »Die ›Jugend‹ des Rechts«, in: Uwe Sander/Ralf Vollbrecht (Hg.), *Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*, Neuwied 2000, S. 116–136.
- Friedrich, Walter/Förster, Peter/ Starke, Kurt (Hg.), *Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966 – 1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse*, Berlin 1999.
- Friedrichs, Jan-Henrik/Balz, Hanno, »Individualität und Revolte im neoliberalen Aufbruch. Annäherungen an eine Kultur- und Sozialgeschichte der europäischen Protestbewegungen der 1980er Jahre«, in: Hanno Balz/Jan-Henrik Friedrichs (Hg.), *»All we ever wanted ...«. Eine Kulturgeschichte europäischer Protestbewegungen der 1980er Jahre*, Berlin 2012, S. 13–35.
- Geisthövel, Alexa, »Anpassung. Disco und Jugendbeobachtung in Westdeutschland, 1975–1981«, 239–260, in: Pascal Eitler/Jens Elberfeld (Hg.), *Zeitgeschichte des Selbst. The-rapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld 2015.
- Gertenbach, Lars, »Konnektivität und Zusammenhalt. Von den zwei Soziologien des sozialen Zusammenhalts«, in: Thomas Bedorf/Steffen K. Herrmann (Hg.), *Das soziale Band. Geschichte und Gegenwart eines sozialtheoretischen Grundbegriffs*, Frankfurt/M./New York 2016, S. 72–95.

- Geulen, Dieter, »Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze«, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4., völlig neubearbeitete Auflage, Weinheim 1991, S. 21–54.
- Geulen, Dieter/ Hurrelmann, Klaus, »Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-
theorie«, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), *Handbuch der Sozialisations-
forschung*, Weinheim/Basel 1980, S. 51–67.
- Glatzer, Wolfgang, »Dauerbeobachtung der Gesellschaft. Soziologische Weichenstellun-
gen durch den SFB 3. ›Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik‹«, *Sozio-
logie*, Jg. 39, H. 2 (2010), S. 141–151.
- Griese, Hartmut, »Industrialismuskonflikt und Kulturkampf. Kritische Überlegungen
zum ›Jugendprotest im demokratischen Staat‹«, *Materialien zur politischen Bildung*, H.2
(1983), S. 62–69.
- , *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung*, 3. Aufl., Weinheim/Basel
1987.
 - , *Jugend(sub)kultur(en) und Gewalt. Analysen, Materialien, Kritik*, Münster/Hamburg/Lon-
don 2000.
 - , *Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozi-
alwissenschaftliche Studiengänge*, Berlin 2007.
 - , »Jugend«, in: Günter Albrecht/Axel Groenemeyer (Hg.), *Handbuch soziale Probleme*, 2.,
überarb. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 692–715.
- Hacking, Ian, »Making up people«, in: Thomas C. Heller/Morton Sosna/David E. Wellberry
(Hg.), *Reconstructing individualism. Autonomy, individuality, and the self in Western thought*,
Stanford, California 1986, S. 222–236.
- Hafenecker, Benno, *Jugendbilder. Zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog*, Wiesba-
den 1995.
- Haller, Michael (Hg.), *Aussteigen oder rebellieren. Jugendliche gegen Staat u. Gesellschaft*, Rein-
bek bei Hamburg 1981.
- Heitmeyer, Wilhelm, »Individualisierungsprozesse und Folgen für die politische Soziali-
sation von Jugendlichen. Ein Zuwachs an politischer Paralyisierung und Machiavellis-
mus?«, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.), *Politische Sozialisation und Individualisierung. Per-
spektiven und Chancen politischer Bildung*, Weinheim/München 1991, S. 15–34.
- Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hg.), *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Pro-
zesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*, Weinheim/München
1990.
- Heitmeyer, Wilhelm et al., *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersu-
chung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*, Weinheim/München 1992.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne, *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung
heute*, 3., vollst. überarb. Aufl., Wiesbaden 2010.
- Hodenberg, Christina von, »Zur Generation der 45er. Stärken und Schwächen eines Deu-
tungsmusters«, *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2020), S. 4–9.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/ Criblez, Lucien, »Scheinbarer Stillstand. Pädagogische Dis-
kurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung«, in: Andreas
Hoffmann-Ocon/Lucien Criblez/Carola Groppe (Hg.), *Schwerpunkt: Scheinbarer Still-*

- stand – pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren, Bad Heilbrunn 2018, S. 9–28.
- Hözl, Richard, »Ostdeutsche Jugendliche nach 1989 im Blick der Jugendforschung. Wissensgeschichtliche Perspektiven auf die Vereinigungsgesellschaft«, *Geschichte und Gesellschaft*, Jg.47, H.2 (2021), S. 260–289.
- Hornstein, Walter, *Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1999.
- Hurrelmann, Klaus, »Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung«, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg.3 (1983), S. 91–104.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter, »Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung«, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4., völlig neubearbeitete Auflage, Weinheim 1991, S. 3–20.
- Igo, Sarah E., *The averaged American. Surveys, citizens, and the making of a mass public*, Cambridge/London 2007.
- Ilsemann, Wilhelm von (Hg.), *Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg. Ein Symposium mit Jugendlichen und Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung*, Hamburg 1980.
- Institut für Demoskopie Allensbach, *Junge Rundfunkhörer 1956*, Allensbach o. J. [1957].
- Janssen, Philip Jost, »Jugend und Jugendbilder in der frühen Bundesrepublik: Kontexte – Diskurse – Umfragen«, *Historical Social Research, Transition (Online Supplement)*, H. 23 (2010), S. 1–452, 10.04.2010, <https://doi.org/10.12759/hsr.trans.23.v01.2010>.
- Jugendwerk der Deutschen Shell, »Vorwort«, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Band 1, Hamburg 1981, S. 5.
- (Hg.), *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*, Opladen 1992.
- Keller, Felix, *Archäologie der Meinungsforschung. Mathematik und die Erzählbarkeit des Politischen*, Konstanz 2001.
- Kersting, Franz-Werner, »Helmut Schelskys ›Skeptische Generation‹ von 1957. Zur Publikations- und Wirkungsgeschichte eines Standardwerkes«, *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, Jg.50 (2002), S. 465–495.
- Kolfhaus, Stephan, »Anfänge des Jugendschutzes seit 1900. Intentionen und Institutionen im ›Schmutz- und Schundkampf‹ vom Kaiserreich zur Weimarer Republik«, in: Susanne Hiegemann/Wolfgang H. Swoboda (Hg.), *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven*, Wiesbaden 1994, S. 139–148.
- Koven, Michèle, »Interviewing. Practice, ideology, genre, and intertextuality«, in: *Annual review of anthropology*, Jg. 43 (2014), S. 499–520.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen, »Historische Entwicklung und zukünftige Herausforderung der Kindheits- und Jugendforschung«, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert/Ludwig Katja (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Wiesbaden 2020.
- Kuhr, Irma, *Schule und Jugend in einer ausgebombten Stadt*, Darmstadt 1952.

- Lesko, Nancy, *Act your age! A cultural construction of adolescence*, New York 2012.
- Lipari, Lisbeth, »Polling as ritual«, *Journal of Communication*, Jg.49, H.1 (1999), S. 83–102.
- Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine, »Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit ›ihrer‹ Jugend um? Eine Einleitung«, in: Jens Luedtke/Christine Wiezorek (Hg.), *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit ›ihrer‹ Jugend um?*, Weinheim/Basel 2016, S. 7–25.
- Mannheim, Karl, »Das Problem der Generationen«, *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, Jg.7 (1928/1929), S. 157–185; 309–330.
- Massing, Peter, »Einführung. Jugend und Politik«, in: Ders. (Hg.), *Jugend und Politik. Jugenddebatten, Jugendforschung, Jugendpolitik*, Schwalbach/Ts. 2002, S. 5–8.
- Möckel, Benjamin, *Erfahrungsbruch und Generationsbehauptung. Die Kriegsjugendgeneration in den beiden deutschen Nachkriegsgesellschaften*, Göttingen 2014.
- Mrozek, Bodo, »Das Jahrhundert der Jugend?«, in: Martin Sabrow/Peter Ulrich Weiß (Hg.), *Das 20. Jahrhundert vermessen. Signaturen eines vergangenen Zeitalters*, Göttingen 2017, S. 199–218.
- Müller, Karl V., *Heimatvertriebene Jugend. Eine soziologische Studie zum Problem der Sozialtätigkeit des Nachwuchses der heimatvertriebenen Bevölkerung*, Kitzingen am Main 1953.
- Münchmeier, Richard, »Jugend im Blick der Jugendforschung. Übersicht über Ansatz und Hauptergebnisse der 13. Shell Jugendstudie«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3, H. 2 (2000), S. 251–266.
- Nolte, Paul, *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*, München 2000.
- Nordwestdeutscher Rundfunk, *Jugendliche heute. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Hörerforschung des Nordwestdeutschen Rundfunks*, München 1955.
- Olk, Thomas, *Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase*, Weinheim/Basel 1985.
- Pipping, Knut/ Abshagen, Rudolf/Brauneck, Anne-Eva, *Gespräche mit der deutschen Jugend. Ein Beitrag zum Autoritätsproblem*, Helsingfors 1954.
- Planck, Ulrich/Wollenweber, Helmut (Hg.), *Die Lebenslage der westdeutschen Land-Jugend*, München 1956.
- Raphael, Lutz, »Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhundert«, *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 22, H. 2 (1996), S. 165–193.
- Richter, Claus (Hg.), *Die überflüssige Generation. Jugend zwischen Apathie und Aggression*, Königstein/Ts. 1979.
- Richter, Theodor, »Entwurzelte Jugend. Eine psychologisch-soziologische Analyse«, in: *Soziale Welt SozW Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung*, Jg. 1, H. 2 (1950), S. 21–34.
- Rosenmayr, Leopold, »Der Notstand der Jugend und die Notwendigkeit soziologischer Forschung«, in: *Die Jugend* (1959), S. 9–14.
- , »Wege zum Ich vor bedrohter Zukunft. Jugend im Spiegel multidisziplinärer Forschung und Theorie«, *Soziale Welt*, Jg. 36, H. 3 (1985), S. 274–298.
- Roth, Lutz, *Die Erfindung des Jugendlichen*, München 1983.

- Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf, »Jugend im 20. Jahrhundert«, in: Uwe Sander/Ralf Vollbrecht (Hg.), *Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*, Neuwied 2000, S. 7–30.
- Schelsky, Helmut, *Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend*, Köln 1952.
- , *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Düsseldorf/Köln 1957.
- Schneider, Werner, »Diskurse zum ›Wandel von Jugend‹ in Deutschland. Konzepte, Leitbegriffe und Veränderungen in der Jugendphase«, *Diskurs*, Jg. 13, H. 3 (2003), S. 54–61.
- Schnetzer, Simon/Hurrelmann, Klaus: »Jugend 2021. Pandemie, Protest, Partizipation«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 71, H. 38–39 (2021), S. 4–10.
- Stambolis, Barbara, *Mythos Jugend – Leitbild und Krisensymptom. Ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert*, Schwalbach/Ts. 2003.
- Stock, Manfred, »Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise«. Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der Bildungsdebatte«, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 42, H. 4 (1996), S. 623–636.
- Tenbruck, Friedrich, *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*, Freiburg 1962.
- Thomae, Hans, *Vorbilder und Leitbilder der Jugend*, München 1965.
- Tsaliki, Liza/Despina Chronaki (Hg.), *Discourses of anxiety over childhood and youth across cultures*, Cham 2020.
- Ubbelohde, Julia, »Der Umgang mit jugendlichen Normverstößen«, in: Ulrich Herbert (Hg.), *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980*, Göttingen 2003, S. 402–435.
- Veith, Hermann, *Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert*, Frankfurt/Main 2001.
- , »Zum Wandel des theoretischen Selbstverständnisses vergesellschafteter Individuen«, in: Dieter Geulen/Hermann Veith (Hg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*, Stuttgart 2004, S. 349–370.
- , »Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie«, in: Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*, 7., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a. 2008, S. 32–55.
- Weigand, Verena, »Geschichte des Kindes- und Jugendmedienschutzes«, in: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden 2020, S. 1–10.
- Weischer, Christoph, *Das Unternehmen ›Empirische Sozialforschung‹. Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland*, München 2004.
- Zinnecker, Jürgen, »Jugend 1981. Porträt einer Generation«, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Band 1, Hamburg 1981, S. 80–113.
- , »Die Gesellschaft der Altersgleichen«, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Band 1, Hamburg 1981, S. 422–671.
- , »Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien«, in: Hans Merckens/Jürgen Zinnecker (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. 1. Ausgabe, Wiesbaden 2001, S. 243–274.

Zinnecker, Jürgen/Fuchs, Werner, »Übersicht«, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Band 1, Hamburg 1981, S. 14–25.

Populismus auf Social Media – Ein praxeologischer Ansatz

Johannes Gemkow und Sonja Ganguin

1. Einleitung

Dieser Beitrag zielt auf eine theoretische Konzeption praxeologischer Populismusforschung. Die praxeologische Populismusforschung ist sowohl für die Politikwissenschaft als auch im Kontext von Kommunikationswissenschaft und Jugendforschung ein bisher noch unbeschriebenes Blatt. Zwei Punkte sollen hier exemplarisch für die Legitimation und Nutzbarkeit eines solchen Ansatzes sprechen.

Erstens mag die Verbindung der beiden Aspekte – Praxeologie und Populismus – an einer zeitgenössischen Relevanz und wissenschaftlichen Konjunktur dieser Begriffe liegen. Schatzki, Knorr-Cetina und Savigny haben bereits vor über 20 Jahren mit dem »Practice turn« die konzeptuelle Wende zur praxeologischen Forschung ausgerufen.¹ Praxeologische Forschung wurde ausdifferenziert und vorreflexiv auf andere Kultursoziologien wie Bourdieus Habituskonzept oder Giddens« Strukturierungstheorie bezogen.² Zur Ausdifferenzierung praxeologischer Forschung gehören in der Erziehungswissenschaft Themen wie Unterricht als Praxis³, Geschlecht in der Schulklasse⁴, Anerkennungsverhältnisse im pädagogischen Kontext oder biografische Übergänge im jugendkulturellen Bereich⁵. Für die Kommunikationswissenschaft ist Gentzels⁶ Kombination von Praxistheo-

1 Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny, *Practice turn*

2 unter anderem Pentzold, »Praxistheoretische Prinzipien«

3 unter anderem Hansen-Schaberg, *Reformpädagogik*; Berdelmann, *Transformationen*

4 unter anderem Breidenstein/Kelle, *Geschlechteralltag*

5 Stauber, *Übergänge im jugendkulturellen Bereich*

6 Gentzel, *Praxistheorie*

rie und Mediatisierung ebenso ein Schlaglicht wie Pentzolds⁷ Bezug zur kulturalistischen Kommunikationswissenschaft.

Die zeitgenössische Relevanz von Populismus begründet sich in der wissenschaftlichen Bearbeitung rezenter Phänomene, wie neue kulturelle Konfliktlinien⁸, Veränderung von Parteiensystemen⁹ oder gruppenbezogenen Identitäten¹⁰.

Zweitens, und das ist hier der wesentliche Punkt, bietet die Verbindung von Praxeologie und Populismus einen neuen theoretischen Ansatz für die Populismusforschung. Dieser Ansatz begreift Populismus als eine Praxis. Abweichend von, aber nicht entgegen der Prämisse, dass Populismus ein von bestimmten Akteuren beherrschter Kommunikationsstil¹¹ ist, der sich als »thin-centred ideology«¹² stets mit sozialen, ökonomischen oder politischen Ideologien verbindet, stellt dieser Ansatz Populismus als eine Praxis vor, die sich – wie jede Praxis – über das rituelle Tun der an der Praxis beteiligten Partizipanden konfiguriert. Warum dieser fast modisch anmutende Schritt? Die Antwort sollte keineswegs im scheinbaren Alleinstellungsmerkmal eines solchen Ansatzes liegen, sondern greift vielmehr die Intention dieses Sammelbandes auf. Unter die »akteursbezogenen Muster der Welterschließung« fallen auch mediale Praktiken Jugendlicher, die sich gerade an Populismus – bzw. präziser formuliert – durch populistische Kommunikationspraktiken abgrenzen und so Zusammenhalt einüben.

Der Beitrag gliedert sich durch eine Bestandsaufnahme kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung hin zu dem praxeologischen Zugriff auf Populismus. Anschließend wird über Social Media der Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen erweitert, um schließlich einen theoriegeleiteten Ein- und Ausblick auf den zeitgenössischen praxeologischen Populismus auf Social Media zu werfen.

7 Pentzold, »Praxistheoretische Prinzipien«

8 Norris/Inglehart, *Cultural Backlash*

9 Schoen/Wefßels, *Wahlen und Wähler*

10 Manow, *Politische Ökonomie*

11 de Vreese et al., »Populism as an Expression of Political Communication«

12 Mudde, »The Populist Zeitgeist«, S. 544.

2. Kommunikationswissenschaftliche Populismusforschung

Der theoretische Rahmen zur Erforschung von Populismus auf Social Media beginnt mit der kommunikationswissenschaftlichen Populismusforschung. Das ist insofern schlüssig, als dieser Beitrag nicht auf Inhalte oder strukturelle Bedingungen von Populismus abzielt. Mit der kommunikationswissenschaftlichen Perspektive wird der Fokus auf Merkmale, Stile und Wirkungen gelegt. Diese sind Kernpunkte im »Prozess des Verstehens und Artikulierens«¹³ und damit wesentlich für die Kommunikationswissenschaft. Ausgehend davon können zwei Ansätze – der akteurszentrierte und der kommunikationszentrierte – rekonstruiert werden, welche für die Populismusforschung maßgebend sind.

2.1 Befunde kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung

Die Befunde der kommunikationswissenschaftlichen Populismusforschung lassen sich heuristisch in die drei Kategorien *Diskursivität*, *Kommunikationsstil* und *Wirkungen* gliedern. Die hier dargestellten Befunde erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität. Sie sind vielmehr exemplarische Schlaglichter, die von uns analytisch zusammengetragen werden.

Die *Diskursivität* von Populismus geht der Frage nach, in welchen Kontexten öffentlich populistisch kommuniziert wird. Auch wenn die Kausalbeziehung nicht eindeutig zu bestimmen ist, korreliert Populismus stark mit polarisierten Diskursen. Diese These lässt noch viel Raum für Interpretation. Roberts argumentiert beispielsweise, Populismus werde nur aus polarisierten Diskursen heraus kommuniziert, wenn dafür die »institutional particularities« bereitstünden.¹⁴ Er verweist auf das Zweiparteiensystem in den Vereinigten Staaten, durch welches eine gesellschaftliche Polarisierung bereits bestehe. In Mehrparteiensystemen wie in Europa entstehe Polarisierung erst aus der Etablierung von Populismus. Weniger politisch argumentierend sieht Wolkenstein die Gründe für die Korrelation zwischen Populismus und Polarisierung in einer moralisierten Gesellschaft, deren Ausgangspunkt in »fundamentalen Wertekonflikten« liege, die Populisten

¹³ Reißmann, *Mediatisierung visuell*, S. 58.

¹⁴ Roberts, »Populism and Polarization«, S. 5.

milieuspezifisch als Argumentation für die gewünschte Ausübung von Volkssouveränität nutzen.¹⁵ Mit Milieuspezifität ist hierbei die Anreicherung von Populismus mit Werten wie Tradition und Sicherheit (vor allem bei Rechtspopulismus) bzw. Ausbeutung und Unterdrückung (vor allem Linkspopulismus) gemeint.¹⁶ In beiden Fällen ist Polarisierung aber eine Möglichkeitsbedingung von Populismus. Eine kommunikationswissenschaftliche Erklärung dafür liegt in der Nachrichtenwert-Theorie.¹⁷ Diese untersucht wiederkehrende Muster, an denen deutlich wird, warum Medienakteure über eine bestimmte Nachricht berichten. Für diese Muster haben sich empirisch bestimmte Nachrichtenwertfaktoren, wie Konflikt, Emotion oder Prominenz etabliert.¹⁸ Mit der Erfüllung solcher journalistischer Selektionskriterien wird Populismus öffentlich sichtbar. Während massenmediale Berichterstattung damit zum verdeckten Helfer populistischer Kommunikation werden kann, besetzt diese wiederum Themen wie Zuwanderung, nichtheterosexuelle Lebensformen, Geschlechtergleichheit oder Klimawandel, die bereits polarisiert sind.

Ähnlich wie die Themensetzungen erfüllt der populistische *Kommunikationsstil* ebenfalls in aller Radikalität die genannten Nachrichtenfaktoren. Über Schuldzuschreibungen, sogenanntes »Blame Game« wird entweder mit Wut, aber effektiver noch mit Angst, der Konflikt der politischen Elite eingegangen.¹⁹ Das Hervorbringen von Verschwörungstheorien und Feindbildern mit umgangssprachlichen, vereinfachenden und teils drastischen Metaphern²⁰ kann sowohl für eine Emotionalisierung und Personifizierung sprechen, dient aber auch der Identifizierung scheinbar eindeutiger Kollektive. Diese Kollektive werden notwendigerweise nicht mehr von politisch »rechts nach links« definiert, sondern folgen mehr einem In- und Outgroup-Gedanken, der in einer für Populismus typischen themengebundenen Kommunikation eher von »innen nach außen« und »unten nach oben« abgrenzt.²¹

Die *Wirkungen* populistischer Kommunikation zeigen, dass Polarisierung nicht nur eine Möglichkeitsbedingung, sondern auch eine Konsequenz von

15 Wolkenstein, »Populismus und Volkssouveränität«, S. 56.

16 Wirz, »Persuasion Through Emotion?«

17 Einen Überblick dazu bei Kautz, *Sport-PR 2.0*, S. 222–250.

18 Galtung/Ruge, »The Structure of Foreign News«; Schulz, »News structure«

19 Hameleers et al., »Emotionalized Blame Attribution«

20 Decker/Lewandowsky, »Rechtspopulismus in Europa«

21 Priester, »Identitätspolitik«, S. 23.

Populismus ist. Die Mainzer Langzeitstudie²², die seit vier Jahren das Medienvertrauen in Deutschland misst, beleuchtet exemplarisch, dass das Vertrauen in die massenmediale Berichterstattung stabil bleibt, aber die Polarisation konträrer Kollektive ansteigt. Zwischen dem Vertrauen in die mediale Berichterstattung und dem Vertrauen in etablierte politische Parteien und Akteure wird ein sogenannter »trust nexus«²³ vermutet. Demnach kommt es zu einem wechselhaften Vertrauensverlust in beide Teilsysteme. Darüber hinaus korreliert die Unterstützung populistischer Parteien mit deren Medienpräsenz.²⁴ Dies mag daran liegen, dass der Umgang mit populistischer Kommunikation in massenmedialer Berichterstattung oft uneinheitlich und kontraproduktiv ist. Berichten Massenmedien kritisch und negativ über populistische Bewegungen kann ein »backfire«-Effekt²⁵ eintreten, der wiederum das Medienvertrauen schwächt. Berichten Massenmedien hingegen ungefiltert oder gar nicht, können sie gegebenenfalls Populismus verstärken, da sie ihrer Funktion als Gatekeeper nicht nachkommen.²⁶ Über die intervenierende Variable der Emotion (z. B. Ärger oder Hoffnung) konnte bereits gezeigt werden, dass sich über populistische Kommunikation politische Einstellungen ändern.²⁷ Ein weiterer wesentlicher Grund für diese Ambivalenz mag in der gestiegenen Rolle von Social Media für populistische Kommunikation liegen (siehe Abschnitt »Social Media und Populismus«).

Die drei skizzierten Aspekte populistischer Kommunikation lassen einen Einblick in die Befunde der Kommunikationswissenschaft zu. Darüber hinaus werden im Folgenden zwei Ansätze der Populismusforschung abstrahiert. Diese bilden als Abgrenzung den Ausgangspunkt für die praxeologische Populismusforschung.

2.2 Ansätze kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung

Die Populismusforschung hat in der vergangenen Dekade unzählige Definitionsvorschläge und Perspektiven entfaltet. Wurde 2004 mit Blick auf die

22 Jakobs et al., »Medienvertrauen 2020«

23 Hanitzsch et al., »Caught in the Nexus«

24 Schemer et al., »Wirkung populistischer Kommunikation«

25 Cappella/Jamieson, *The Press and the Public Good*

26 Wettstein et al., »News Media as Gatekeepers«; Schmidt, *Populistische Kommunikation*

27 Schemer et al., »Wirkung populistischer Kommunikation«; Wirz, »Persuasion Through Emotion?«

Konzeptualisierung von Populismus noch von »inherent incompleteness«²⁸ gesprochen, haben sich mittlerweile sowohl fachspezifische Zugriffe, als auch fachübergreifende Gemeinsamkeiten etabliert.²⁹ Krämer unterscheidet vier verschiedene Zugänge zur Populismusforschung: Populismus als Ideologie, als Diskurs, als Stil und als Strategie.³⁰ Ergänzen lässt sich diese Unterscheidung durch die Zugänge, die Populismus als »instrument for mobilization«, als »set of ideas«³¹ oder als »mental map«³² konzipieren. In der Kommunikationswissenschaft etablierte sich der ideologiebasierte Zugang auf Populismus als gemeinsamer Nenner. Zurückgreifend auf die Arbeiten von Freedon hat sich die Definition von Populismus als »dünne Ideologie« durchgesetzt.³³ Auf die Anpassungsfähigkeit von Populismus als dünne Ideologie verweist Mudde wie folgt: »As a thin-centred ideology, populism can be easily combined with very different (thin and full) other ideologies, including communism, ecologism, nationalism or socialism.«³⁴ Zur Anpassungsfähigkeit von Populismus sind weitere Aspekte zu nennen, die für alle Zugänge zu Populismus typisch sind. Das Populismusbarometer zählt hierzu Anti-Establishment, Pro-Volkssouveränität und Anti-Pluralismus.³⁵ Ein häufig wiederkehrendes Element, das das Populismusbarometer nicht misst, ist der Aspekt »wahrer Volkswille«: »the people is seen as a positively evaluated, unified entity, with common feelings and opinions.«³⁶ Zentral für den ideologiebasierten Zugriff ist die Unterteilung in verschiedene Akteure: Volk, Regierung bzw. Eliten – und die Populisten als Heilbringer.³⁷ Rußmann hat vorgeschlagen, den ideologiebasierten Zugang als akteurszentriert zu bezeichnen.³⁸ Dem ist insofern zu folgen, als dass die Forschungsrichtung dieses Ansatzes von der Diskursivität der populistischen Akteure (die dann ihrem jeweiligen politischen Spektrum zugeordnet werden) auf deren Kommunikation schließt. Der akteurszentrierte Ansatz ist der zentrale Zugriff kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung.

28 Taggart, »Populism in contemporary Europe«, S. 275

29 Ernst et al., »Extreme parties«, S. 1348

30 Krämer, »Populism and the Media«, S. 11–16.

31 Ernst et al., »Extreme parties«, S. 1348

32 Reinemann et al., »Populist Political Communication«, S. 13

33 Freedon, *Ideologies*; Freedon, »nationalism«

34 Mudde, »The Populist Zeitgeist«, S. 544

35 Vehrkamp/Merkel, »Populismusbarometer 2020«, S. 21

36 Manucci/Weber, »Media Populism«, S. 314

37 Schemer et al., »Wirkung populistischer Kommunikation«, S. 119–120

38 Rußmann, »Social Media«, 2019

Ebenfalls ideologiebasiert, aber in der Forschungsrichtung anders angesetzt, ist der kommunikationszentrierte Ansatz der Populismusforschung. Für diesen Ansatz gelten dieselben oben genannten Aspekte, die Populismus definieren; jedoch wird hier auf eine Inkorporation von Populismus verzichtet, wie de Vreese und Kollegen herausstellen: »In this perspective, populism is understood as features of political communication rather than characteristics of the actor sending the message«. ³⁹ Dementsprechend geht die Forschungsrichtung von den politischen Botschaften aus, statt diese »nur« als empirisches Werkzeug zu sehen. Gerade für (medien-)pädagogische Kontexte scheint dieser Ansatz fruchtbar, da gerade Wissen um populistische Kommunikationsstile dabei hilft, solche Botschaften zu erkennen. ⁴⁰ Mit Rückgriff auf sozialkonstruktivistische Grundlagentheorien kann hier konstatiert werden, dass gesellschaftlicher Wandel auch über den Wandel kommunikativer Medientechnologien und Praktiken erschlossen werden muss. ⁴¹ Unter dieser Perspektive ist de Vreese und Kollegen zuzustimmen, dass populistische Kommunikation genauso zentral für die Erforschung von Populismus ist wie dessen Ideologie: »The communicative tools used for spreading populist ideas are just as central as the populist ideas themselves«. ⁴²

Betrachten wir nun den akteurs- und den kommunikationszentrierten Ansatz als Unterscheidungsmöglichkeit kommunikationswissenschaftlicher Populismusforschung, die sich vor allem durch Unterschiede in der Auffassung der Rolle von Kommunikation als empirischem Gegenstand (aktorszentrierter Ansatz) bzw. sozialkonstruktivistischer Gegenstand unterscheiden, dann können wir nun mit dem praxeologischen Ansatz einen dritten hinzufügen.

3. Praxeologische Populismusforschung

Der praxeologische Zugang analysiert Populismus weder in einem Sender-Empfänger Verhältnis noch zielt er allein auf die Infrastruktur der Social Media-Plattformen. Die Praxeologie ermöglicht, Populismus als durch die Me-

39 de Vreese et al., »Populism as an Expression of Political Communication«, S. 425

40 Rußmann, »Social Media«, S. 133

41 Couldry, *Media, society*

42 de Vreese et al., »Populism as an Expression of Political Communication«, S. 425.

dienhandelnden ständig (re)produzierte Erscheinung zu analysieren. So geraten nicht nur Routinen des alltäglichen Umgangs mit populistischen Botschaften auf Social Media in den Fokus, sondern ebenfalls die Rolle praktischen Wissens, sozio-kultureller Normen und der Beziehung von Körper und Code.

3.1 Praxeologie als Grundlagentheorie

Die Konjunktur von Praxistheorien hat zwar zu verschiedenen Gegenständen und disziplinbezogenen Zugriffen geführt, jedoch bleibt bei allen Unterschieden ein gemeinsamer Nenner: Gesellschaften und ihre Ordnungen entstehen durch Praktiken und Praktiken bauen auf diesen auf. Diese wechselseitige Bezugnahme wird als Relationalität⁴³ oder als Rekursivität⁴⁴ bezeichnet. Die Annahme dabei ist, dass Praktiken als »geregelte, eingeübte, typisierte sowie routinisierte Formen körperlicher Darstellungen«⁴⁵ individuell und kollektiv Orientierung bieten und alltägliche Handlungen als praktische Muster, anstatt als explizites und unmittelbar zugängliches Wissen gesehen werden müssen.

Der Vorteil der Praxeologie wird zum einen in Abgrenzung zu Handlungstheorien begründet. Unterscheiden wir, Reckwitz folgend, den ›homo oeconomicus‹ und ›homo sociologicus‹, dann lässt sich unter Rückgriff auf die Praxeologie eine Differenzierung feststellen.⁴⁶ Der ›homo oeconomicus‹ bestimmt das Subjekt als intentionalen Agens der Handlung und setzt damit »zu spät« ein⁴⁷, da subjektiver Sinn auf zugrundeliegenden Strukturen beruht. Der normative ›homo sociologicus‹ hingegen kommt »zu früh«, da er scheinbar die subjektive und kollektive Konstruktionskraft unterschätzt. Die Praxeologie enthält, wie Reckwitz schreibt, »Elemente der Intentionalität« und hantiert mit »normativen Kriterien«⁴⁸, geht jedoch nicht von deren starren Analysepunkten aus. Intentionalität und normative Kriterien werden im Vollzug der Praktiken mitkonstruiert, sind nicht deren jeweiliger Ausgangspunkt.

43 Bettinger/Hugger, »Praxistheorien«, S. 3

44 Gentzel, *Praxistheorie*; Pentzold, »Praxistheoretische Prinzipien«

45 Moebius, »Strukturalismus/Poststrukturalismus«, S. 435.

46 Reckwitz, »Theorie sozialer Praktiken«, S. 287.

47 Gentzel, *Praxistheorie*, S. 407.

48 Reckwitz, »Theorie sozialer Praktiken«, S. 291.

Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht kann diese Differenzierung vorteilhaft in einer perspektivischen Vorwegnahme von Interpretationsspielraum münden, wie Couldry mit Blick auf Medienpraktiken konstatiert: »The value of practice theory [...] is to ask open questions about what people are doing and how they categorise what they are doing, avoiding the disciplinary or other preconceptions that would automatically read their actions as, say ›consumption‹ or ›being-an-audience‹.«⁴⁹ Dieses ›automatische Lesen‹ von Handlungen folgt in der Kommunikationswissenschaft entweder Institutionen oder dem Text. Nach institutioneller Lesart werden Handlungen in Bezug auf Medien als Handlungsbedingungen bzw. Unterordnung unter machtvolle Strukturen von Mediensystemen und deren technotopische Affordanzen ausgelegt. Die textbasierte, ursprünglich von Stuart Hall und den Cultural Studies inspirierte Lesart legt als Rezeptions- und Wirkungsforschung den Schwerpunkt auf die Strukturen des Textes, die dann wie leere Container als Durchscheinen von ökonomischen und hegemonialen Bedingungen gesehen werden. In beiden Lesarten verliert sich jedes praktische Tun in einem ununterscheidbaren Publikum.

Unter diesem Lichte scheint der ›practice turn‹ in der Kommunikationswissenschaft nicht verwunderlich, zumal Raabe schon 2008 feststellte, dass »zahlreiche soziale Praktiken [...] als genuine *Kommunikationspraktiken* [Herv. i. O.] im Sinne eines ›doing communication‹ verstanden werden« müssen.⁵⁰ Mit Blick auf die kommunikationswissenschaftliche Populismusforschung können wir zweifelsohne nicht von einer Deckungsgleichheit, aber zumindest von einer Orientierung sprechen, wenn der akteurszentrierte Ansatz mit der institutionellen Lesart und der kommunikationszentrierte Ansatz mit der textbasierten Lesart in Verbindung gebracht wird. Beim akteurszentrierten Ansatz geht der Blick auf die Entstehungsbedingungen und Handlungskontexte populistischer Akteure und bleibt damit prinzipiell institutionell-strukturell.⁵¹ Beim kommunikationszentrierten Ansatz hingegen ist Populismus ein Text, dessen Ideologie dekonstruiert wird.⁵² Im Gegensatz zu den beiden Ansätzen kann mit der Praxeologie Populismus als eine im Vollzug von Handlungsmustern entstehende Erscheinung verstanden werden,

49 Couldry, »Theorising media«, S. 125.

50 Raabe, »Kommunikation und soziale Praxis«, S. 374.

51 Wie bei Manucci/Weber, »Media Populism«; Poier et al., »Die Themen der ›Populisten‹«; Roberts, »Populism and Polarization«

52 Wie bei Hameleers et al., »Emotionalized Blame Attribution«; Wirz, »Persuasion Through Emotion?«; Haller, »Populist Online Communication«

die durch die Träger der Handlung unter Rückgriff auf soziale Normen sinnstiftend konstruiert wird.

3.2 Praxeologie als Gegenstandstheorie

Gegenstandstheoretisierte Bezüge konkretisieren die eben skizzierte grundlagentheoretische Perspektive, indem auf den Gegenstand »bezogene Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen«⁵³ herangezogen werden. Da eine praxeologisch orientierte Populismusforschung noch keine solchen Bezüge aufweist, wird im Folgenden auf die kommunikationswissenschaftliche Praxeologie zurückgegriffen.

Im Mittelpunkt stehen also Ansätze, wonach »Menschen den mit Medien bzw. Medienwandel verbundenen Herausforderungen in ihrer Medienumgebung praktisch begegnen«.⁵⁴ Zwar gibt es aus der Kommunikationswissenschaft bereits zahlreiche praxeologische Zugriffe⁵⁵, aber »es [gab] bislang kaum Anläufe, die disparaten praxeologischen Referenzen in ein entsprechendes Forschungsprogramm zu bringen«.⁵⁶ Auch dieser Beitrag wird dieses noch einzulösende Vorhaben nicht vollbringen können. Mit der grundlagentheoretischen Skizze und den gegenstandstheoretischen Ausdifferenzierungen kann jedoch ein Weg für solch ein Vorhaben aufgezeigt werden. Die wenigen programmatischen Ansätze beschränken sich bisher auf theoretische Modellierung und kommen nicht zu einer empiriegeleiteten (Re-)Konstruktion.

John Postill hat drei Analyseebenen von Medienpraktiken beschrieben: Medienalltag, Körper und Medienproduktion.⁵⁷ Roitsch zeichnet mit medienbezogenen und medienübergreifenden Praktiken sowie wissensbezogenen, routinisierten und geteilten Praktiken vier Analyseebenen.⁵⁸ Dang-Anh und Kollegen haben acht Analyseebenen entwickelt: situiert, körperlich, zeichenhaft, prozessual, medienübergreifend, infrastrukturiert, historisch

53 Dörner/Schäffer, »Qualitative Erwachsenenbildungsforschung«, S. 358–359

54 Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*, S. 84

55 Eine dreiteilige Kategorisierung findet sich bei Pentzold, »Praxistheoretische Prinzipien«, S. 233–236.

56 Ders., S. 233

57 Postill, »Theorising Media and Practice«

58 Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*

und sozio-kulturell.⁵⁹ Aus diesem Fundus praxeologischer Programmatik bietet dieser Beitrag eine Synopse, die auf vier Analyseebenen komprimiert ist. Diese Analyseebenen entstanden aus einem Vergleich der genannten theoretischen Ansätze mit anschließender Subsumierung. Beispielsweise ist die Ebene der Routine der Analytik von Roitsch entnommen, kommt aber auch bei Postill in Form von »fixed schedules« beim Medienalltag vor.⁶⁰ Die sozio-kulturelle Analyseebene wiederum stammt von Dang-Anh und Kollegen und findet sich bei den medienbezogenen Praktiken von Roitsch wieder.⁶¹

Die erste dieser vier Analyseebenen bildet die *Routine*. Diese Ebene findet sich bei Postill als Medienalltag, den er als »fixed schedules [that] made audiences expect an ›ordered and predictable‹ output«⁶² definiert. Auch Roitsch verweist mit den »habitualisierten Medienpraktiken« auf diese Ebene.⁶³ Diese Form der Routine bezeichnen wir als »überindividuell«, da hier zwei Merkmale verschmelzen: Medienpraktiken als »bundles of individual idiosyncrasies«⁶⁴ und als Set von Regeln, die dem Alltag Struktur verleihen. Diese Regeln gehen über das individuelle Medienhandeln hinaus, da sie es erst strukturieren. Die Struktur findet sich dann im zweiten Aspekt der Routine wieder, dem übersituativen. Dieser Aspekt speist sich aus der Annahme, dass Medienpraktiken »an Orten, in Räumen, zu bestimmten Zeiten unter Beteiligung bestimmter und bestimmender Akteure und Medien statt[finden]«. ⁶⁵

Die zweite der vier Analyseebenen lautet *Körper-Code*. Hierunter fallen drei Aspekte: Körper, Zeichen und Infrastrukturen. Diese Ebene bildet »die technologische Grundlage digital vernetzter Medien mitsamt der spezifischen, auf dieser Infrastruktur aufbauenden Anwendungen und Dienste«. ⁶⁶ Bedeutungen erlangen diese Anwendungen und Dienste durch ihre Fähigkeit, Zeichen abzubilden. Zeichenhaftigkeit und Infrastruktur bilden die materielle Seite von Medienpraktiken. Eingeebnet und vollzogen

59 Dang-Anh et al., »Medienpraktiken«, 2017, S. 18–25.

60 Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*, 2020; Postill, »Theorising Media and Practice«, 2010, S. 13.

61 Dang-Anh et al., »Medienpraktiken«, 2017, S. 18–25; Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*, 2020, S. 85.

62 Postill, »Theorising Media and Practice«, 2010, S. 18.

63 Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*, 2020, S. 88.

64 Couldry, *Media, society*, 2012, S. 33.

65 Dang-Anh et al., »Medienpraktiken«, S. 18

66 Schmidt/Taddicken, »Soziale Medien«, S. 31

wird der materielle Code durch den ausführenden Körper. Der Bezug auf körperliche und dingliche Elemente von Medienpraktiken ist eine weitere Unterscheidung zwischen Praxeologie und Handlungstheorien. Medienpraktiken werden durch Aneignung kommunikativer Medientechnologien geprägt und sind somit per se dinglich. Der Körper übt das praktische Wissen beim Handeln mit diesen Technologien ein. Der Körper wird dabei »enskillt« und gibt der Praxis Sinn. Zeichen sind medial und materiell in Praktiken eingebunden. Über den Körper erfolgt damit eine Selbstdisziplinierung.⁶⁷ Als erlernbare und zu dekodierende Codes⁶⁸ sind Zeichen integrativer Bestandteil von Medienpraktiken, da Zeichen die Medienpraktiken erst »intersubjektiv bedeutbar und bedeutsam« machen.⁶⁹ Schließlich sind Infrastrukturen maßgebend für Medienpraktiken, indem sich jedes praktische Tun im Rahmen technologischer Möglichkeitsräume befindet.

Die dritte Analyseebene, die *sozio-kulturelle*, zielt auf die grundlegenden sozialen und kulturellen Bedingungen und Interaktionsrahmen von Medienpraktiken. Hierzu gehören »Prozesse der mentalen Auseinandersetzungen mit Medien – wie sie sich etwa in gesellschaftlichen Diskurse[n] [...] kondensieren«. ⁷⁰ Weiterhin sind Konventionen und Normen genauso wie die Kollektivität von Praktiken⁷¹ Teil der sozio-kulturellen Analyseebene. Medienpraktiken werden hiermit zu »wesentlichen Handlungsressourcen«⁷² kollektiven Medienhandels. Es entstehen Praxisgemeinschaften mit je eigenen Wissensvorräten.

Dieses *Wissen* bildet schließlich die vierte Analyseebene. Medienpraktiken kommen in Gestalt eines »knowing-how« (statt »knowing-that«) vor, also einer bestimmten Performance, die implizites Wissen in der jeweiligen Praxis erkennen lässt. Dieses Wissen kann entweder praktischer Natur sein, indem es sich auf bestimmte Räume, Zeichen und Abläufe bezieht. Es kann auch methodisch sein, wenn die Möglichkeiten kommunikativer Medientechnologie in den Praktiken aufgehen.⁷³ Schließlich gibt es noch ein motivational-emotionales Wissen, welches den Sinn der Praktiken bestimmt.⁷⁴

67 Postill, »Theorising Media and Practice«, S. 15; Dang-Anh et al., »Medienpraktiken«, S. 19.

68 Ganguin et al., »Medienkritik«

69 Dang-Anh et al., »Medienpraktiken«, S. 20

70 Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*, S. 85

71 Ders., S. 89

72 Pentzold, »Praxistheoretische Prinzipien«, S. 237

73 Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*, S. 87

74 Reckwitz, »Theorie sozialer Praktiken«, S. 292; Roitsch, *Kommunikative Grenzziehung*, S. 87

Die gegenstandstheoretische Ausdifferenzierung von Medienpraktiken erlaubt den Blick auf populistische Praktiken von Jugendlichen auf Social Media theoretisch wie empirisch zu konkretisieren. Bevor das im fünften Kapitel teilweise umgesetzt werden kann, werden zunächst mit Social Media und der Zielgruppe der Jugendlichen die beiden wichtigen Bausteine für diesen Forschungsansatz beleuchtet.

4. Social Media

Mit dem Begriff Soziale Medien verbinden Taddicken und Schmidt »Angebote auf Grundlage digital vernetzter Technologien, die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen«. ⁷⁵ Derartige Angebote definiert Boyd mit folgenden drei Kriterien: Erstens muss man sich anmelden, das heißt ein Profil einrichten, mit dem verschiedene Informationen über die eigene Person verbunden sind. Zweitens sollen diese Informationen sichtbar für andere angemeldete Nutzer sein und drittens muss es die Möglichkeit geben, dass die Nutzer sich untereinander vernetzen können. ⁷⁶ Social Media hat sowohl einen relevanten Anteil an der lebensweltlichen Orientierung von Jugendlichen als auch eine besondere Bedeutung für den Populismus allgemein und populistische Medienpraktiken im Speziellen.

4.1 Social Media und Jugendliche

In Bezug auf Populismus lässt sich die besondere Rolle von Social Media im Leben Jugendlicher mit drei Argumenten zusammenfassen: dem quantitativen, dem qualitativen und dem sozialpsychologischen Argument.

Mit dem *quantitativen Argument* ist zum einen die Medienausstattung der 12- bis 19-Jährigen gemeint. Gemäß der aktuellen JIM-Studie, die als Langzeitprojekt des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs), jährlich und repräsentativ die Entwicklung des Medienhandelns Jugendlicher erfasst, beträgt der Besitz eines Smartphones bei den 12- bis 13-Jährigen schon 91 Prozent, während es bei den 14- bis 15-Jährigen auf 96

⁷⁵ Schmidt/Taddicken. »Soziale Medien«, S. 8

⁷⁶ Boyd, »Social Network Sites«, S. 43

bzw. bei den 16- bis 19-Jährigen auf 95 Prozent steigt.⁷⁷ Das Internet wird von 89 Prozent der Befragten dabei täglich genutzt.⁷⁸ Zum anderen verweist das quantitative Argument auf die Mediennutzung. Unter den 13 beliebtesten Internetangeboten stehen mit YouTube (57 Prozent), Instagram (35 Prozent), TikTok (10 Prozent), Facebook (5 Prozent) und Twitch (2 Prozent) fünf Social Media Angebote.

Das *qualitative Argument* weist auf den Zusammenhang zwischen politischer Meinungsbildung und der Social Media-Nutzung Jugendlicher hin. Jugendliche nutzen für politische Informationsaneignung und Meinungsbildung besonders häufig Social Media⁷⁹ und sind dabei die wichtigste Zielgruppe extremistischer Propaganda und Rekrutierungsversuche.⁸⁰

Weiterhin bringen Jugendliche auf Social Media aktiven Politikern mehr Vertrauen entgegen als jenen, die sie nicht aus diesen Plattformen kennen.⁸¹ Im Hinblick auf die durch Social Media gestiegene Relevanz und Sichtbarkeit von Populismus erlangt dieses Argument besonderes Gewicht.

Das *sozialpsychologische Argument* bezieht die Orientierungskraft von Social Media für Jugendliche ein. Social Media bietet Jugendlichen erstens Orientierung für deren personale Identität. Dies geschieht beispielsweise über die Suche nach sozialen Vergleichsinformationen wie Körperbild, Erfolg oder Selbstwert.⁸² Ebenfalls spielt die Selective Exposure eine wichtige Rolle.⁸³ Diese wurde und wird aktuell unter den Stichpunkten Echo-Chamber oder Filter Bubble diskutiert.⁸⁴ Das Merkmal des Selective Exposure Ansatzes ist, dass kognitive Dissonanzen als unangenehm wahrgenommen werden, weshalb sie vermieden werden sollen. In der Folge können Soziale Medien über das gezielte Filtern, Auswählen und/oder Erstellen von Informationen genutzt werden, um vor allem politische Informationen zu nutzen, die mit den eigenen Überzeugungen im Einklang stehen.⁸⁵

Diese drei Argumente, die für den qualitativen Wert der Zielgruppe der Jugendlichen sprechen, erlangen schließlich nur Bedeutung, wenn auch die

77 mpfs, *JIM-Studie 2020*, S. 10

78 Ders., S. 14

79 Vodafone Stiftung, *Alles auf dem Schirm?*

80 Weimann/Jost, »Neuer Terrorismus«; Glaser/Frankenberger, »Subtile Beeinflussung«; Reine-
mann et al., *Jugend – Medien – Extremismus*

81 Enli/Rosenberg, »Trust«, S. 9

82 Hannover et al., »Sozialpsychologische Grundlagen«, S. 183

83 Zillmann/Bryant, *Selective Exposure*

84 Pariser, *Filter Bubble*

85 Stroud, »Media Use«

synergetischen Effekte von Social Media und Populismus aufgedeckt werden.

4.2 Social Media und Populismus

Die öffentliche Kommunikation wandelt sich seit geraumer Zeit durch Social Media. Merkmale dieses Wandels sind die Beschleunigung von Transformationsprozessen, die Zunahme von Akteuren⁸⁶ und die Entgrenzung von kulturellen und nationalstaatlichen Normen⁸⁷. Populistische Kommunikationspraktiken profitieren vor allem durch die Plattform Social Media.⁸⁸ Im Folgenden werden drei Merkmale entwickelt, die die Synergieeffekte zwischen Populismus und Social Media erkennen lassen.

Das *erste Merkmal* betrifft den theatral-medialen Ausspielraum von Social Media. Grundlagentheoretisch beruht dieses Merkmal auf Goffmans Dramaturgie. Laut Goffman befinden sich Individuen in einem Modus ständiger ›Performance‹: »activity of an individual which occurs during a period marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers«.⁸⁹ Diese »observer« sind ein (teil-)öffentliches Publikum. Social Media Plattformen werden somit zum showartigen Medienrahmen, in dem der Nutzer zum Star kollektiver Selbstträume wird. Hierbei fallen verschiedene Aspekte zusammen. Erstens die Logik von Social Media, die Produktion und Distribution von Informationen kostengünstig an die Interessen von Medienhandelnden delegiert.⁹⁰ Zweitens wird Medienhandeln nach dem Modus von ›Celebrefication‹ durchgeführt.⁹¹ Damit ist eine Verselbstständigung von Rollenspiel gemeint, in der die egozentrierten Netzwerke eine Bühne darstellen, auf der die Medienhandelnden – als Protagonisten ihrer eigenen Lebenswelt – eben diese mediatisiert inszenieren. Dies liegt drittens an der Rolle von Intermediären, die das Medienhandeln prädisponieren. Diese Intermediäre sind die Betreiber der Plattformen und deren Geschäftsmodell, welches die Medienhandelnden den jeweiligen ökonomischen, sozialen und medien-

86 Jarren, »Strukturwandel«, S. 46.

87 Castells, »Network Society«

88 Schemer et al., »Wirkung populistischer Kommunikation«

89 Goffmann, *Presentation of Self*, S. 22.

90 Klinger/Svenson, »Network Media Logic«

91 Reißmann, *Mediatisierung visuell*, S. 322–325.

technischen Affordanzen unterwirft.⁹² Das Geschäftsmodell wird über eine umfassende Datafizierung und Algorithmisierung von Kommunikation realisiert.⁹³ Die Bündelung von Information und deren personalisierte Zusammenstellung konstruieren den theatral-medialen Ausspielraum. Über ständiges quantitatives Feedback (Likes, Kommentare, Shares) verfügen Social Media Plattformen über Belohnungsstrategien. Wer mit einer breiteren Öffentlichkeit kommuniziert und wessen Nachrichten besonders häufig in Anschlusskonversation eine Rolle spielen, bleibt länger sichtbar. Dieser Zustand gratifiziert die auf Krisenrhetorik, Provokation und Konflikt ausgerichteten populistischen Kommunikationspraktiken. In letzter Konsequenz gibt es hier – wenn auch nur für eine noch kleine Zielgruppe – kein Primat politischer Wirklichkeit mehr. Was politisch wichtig ist, passiert auf Social Media, dem Raum, um Status- und Aufmerksamkeitsgewinne zu erzielen.

Das *zweite Merkmal* betrifft die Peer-to-Peer-Politics auf Social Media.⁹⁴ Die Kommunikation auf Social Media nähmen Jugendliche als unmittelbar, non-hierarchisch, wechselhaft, persönlich und auch scheinbar als ›authentischer‹ im Vergleich zur Massenkommunikation wahr. Dabei gälten keine journalistischen Qualitätsstandards.⁹⁵ Journalistische Gatekeeper verschwinden, womit Narrative des Skandals und der Empörung ohne Filterung kursieren können.⁹⁶ Populistische Bewegungen profitieren vor allem von ihrer Kommunikation in sozialen Medien.⁹⁷ Negativ-personalisierte, schnelllebig und vereinfachende Politikberichterstattung verstärkt ein Misstrauen gegenüber der Politik.⁹⁸

Das dritte Merkmal für die Synergieeffekte betrifft mit pragmatischen Gründen schließlich die Residualkategorie. Zu nennen ist hier, dass populistische Kommunikationspraxis massenmediale Berichterstattung umgehen kann, wobei sie gleichzeitig deren Agenda beeinflusst. Wie schon genannt, erfüllen populistische Kommunikationspraktiken journalistische Selektionskriterien. Berichten Massenmedien über Populismus, können drei

92 Gillespie, *Custodians*; Lobigs/Neuberger, *Meinungsmacht*; Zuboff, *Surveillance Capitalism*

93 Etwa van Dijck/Poell, »Social Media Logic«; Couldry/Turow, »Big Data«; Napoli, »Automated Media«

94 Dittrich, »Social networks«, S. 17; Enli/Rosenberg, »Trust«

95 Rußmann, »Social Media«, S. 136.

96 Emmer, »Soziale Medien«, S. 85; Thimm, »Soziale Medien«, S. 204.

97 Schemer et al., »Wirkung populistischer Kommunikation«, S. 120.

98 Haschke, »Lügenpresse«

verschiedene Formen unterschieden werden.⁹⁹ Massenmedien können als verdeckte Helfer von Populisten auftreten, wenn sie als Interpretatoren kritisch oder negativ über populistische Akteure berichten. Weiterhin können Massenmedien Populismus verstärken, indem sie ungefiltert oder gar nicht über Populismus berichten und schließlich werden sie zu Wegbereitern, wenn sie selbst populistische Kommunikationspraktiken übernehmen. Zu den pragmatischen Gründen gehört ebenfalls die Möglichkeit, kostengünstig eine Community bilden zu können.

Die Synergieeffekte zwischen populistischen Kommunikationspraktiken und Social Media sind vielfältig. Hieran setzt auch der praxeologische Ansatz der Populismusforschung an. Populismus kann nicht nur eine strategische Botschaft sein, sondern wird in den Logiken von Social Media durch das Medienhandeln Jugendlicher, für die die Netzwerkplattformen einen zentralen Orientierungsrahmen bilden, dynamisch und stets wandelbar konstruiert. Bisher fehlt es der gesamten Praxeologie noch an kohärenten Forschungsprogrammen. Im folgenden Kapitel werden die im Beitrag erwähnten vier Analyseebenen populistischer Kommunikationspraktiken mit Beispielen unterfüttert.

5. Praxeologischer Populismus auf Social Media

Den hier vorgestellten Beispielen ist keine empirische Untersuchung vorausgegangen. Sie sind Schlaglichter populistischer Kommunikationspraktiken, wie sie viele als Teil gesellschaftlicher Diskurse und in alltäglichen Begegnungen sehen konnten. Exemplarisch werden hier nur zwei der vier Analyseebenen für die praxeologische Populismusforschung gedeutet: die Routine und das Wissen. Die (über-)situative und (über-)individuelle Routine ist die erste der vier Analyseebenen. Ein bekanntes Beispiel hierfür sind die Posts von Attila Hildmann auf seinem Telegramprofil. Hildmann, ursprünglich als Autor veganer Kochbücher und Gast von Kochshows bekannt geworden, trat später als Teilnehmer von Realityshows und Vertreter rechtsextremer und antisemitischer Ansichten in der Öffentlichkeit in Erscheinung. Über sein mittlerweile gesperrtes Telegramprofil veröffentlichte Hildmann wiederholt populistische Botschaften. Unter Einbeziehung

⁹⁹ Wettstein et al., »News Media as Gatekeepers«

des Ortes, des Publikums und des Relevanzrahmens entstand auf dem Telegramprofil eine übersituative Routine, in der Hildmann eine Form populistischer Kommunikation praktizierte, die kein Einzelfall war und somit eine überindividuelle Form darstellt. Abbildung 1 zeigt einen solchen Post von Hildmann.



Abb. 1: Telegram Post A. Hildmann

Quelle: Telegramprofil A. Hildmann, 24.5.2021

Hier werden verschiedene Bilder von Angela Merkel mit jüdischen Geistlichen bzw. Politikern collagiert. Über die Collage setzt Hildmann ein Overlay: »Angela Merkel = Anielka Kazmierczak. Diese polnische Jüdin zerstört Deutschland!«. Dieser Post ist exemplarisch für Hildmanns antisemitisch angereicherten Populismus. Er kreiert eine Form des Populismus, die man in akteurszentrierter Perspektive als dünne Ideologie begreifen kann, da ein Zusammenspiel mit Antisemitismus vorhanden ist. In kommunikationszentrierter Perspektive erhalten die Aspekte von Populismus erst Gewicht, wenn sie mit anderen Informationen aus dem Profil kontextualisiert werden. Der Post in Abbildung 1 unterstellt Anti-Establishment, während die Merkmale homogener Volkswille erst in anderen Posts wie

»Seid wachsam« oder »Wir sind viele« zutage treten.¹⁰⁰ Das Machtstreben zeigt sich in anderen Posts wie »Ich fordere den gesamten Widerstand auf, sich zu vereinigen«. Für die praxeologische Populismusforschung sind hier zwei Aspekte zentral. Zum einen betrifft es die kreative Entwicklung und Etablierung populistischer Praktiken durch einen öffentlich bekannten Medienhandelnden. Fragen nach den Konstruktionsprinzipien collagierter Bilder mit Overlays treten ebenso wie deren Wirkung in den Vordergrund. Zum anderen wird die Einbettung in die Orientierungsrahmen Jugendlicher interessant. Wie gelangen Jugendliche an solche Botschaften? Wie gehen sie damit um? Werden medientechnische und/oder medienkritische Kompetenzen angewandt? Welche Rolle spielt die soziale Gruppenzugehörigkeit der Jugendlichen und wie werden diese Botschaften dort verhandelt und praktisch (umge-)deutet? Diese Fragen schließen sich für die praxeologische Populismusforschung hier an.

Unter *Wissen* als vierte Analyseebene (vgl. 3.2) der Praxeologie wurden praktisches, methodisches und motivational-emotionales Wissen gefasst. Für die Analyse dieser Analyseebene blicken wir auf eine Pressekonferenz von Donald Trumps Wahlkampagne am 7. November 2020. In Abbildung 2 ist ein Ausschnitt der Pressekonferenz zu sehen, auf der Rudy Giuliani als Vertreter der Rechtsabteilung Donald Trumps auftrat.

Der Ort der Pressekonferenz war der Hinterhof der Landschaftsgärtnerei ›Four Seasons Total Landscaping‹ in Philadelphia. Der Ort sorgte im Vorfeld und danach für einige Verwirrung. Das Wahlkampfteam Donald Trumps musste mehrfach bestätigen, dass es sich nicht um das Luxushotel ›Four Seasons‹ in Philadelphia handelt und dass dieser Ort aufgrund günstiger Verkehrsanbindung und der mehrheitlich republikanischen Wählerschaft im Stadtviertel ausgewählt wurde. Auf dem Hinterhof befanden sich neben der Landschaftsgärtnerei ein Erotikshop und ein Krematorium. Giuliani zweifelte auf der Pressekonferenz die Gültigkeit von Wahlzetteln an. Ob der Inhalt, den Giuliani auf der Pressekonferenz vortrug, als populistisch eingestuft werden kann, ist eine Frage der Kontextualisierung. Mit gezielten Vorwürfen gegen etablierte Medienberichterstattung und das Wahlverfahren trifft er das anti-elitäre Merkmal von Populismus ebenso wie mit seiner auf Konflikt und Skandal ausgerichteten Krisenrhetorik. Kontextualisiert man die Pressekonferenz mit der Wahlkampagne Donald Trumps, finden

100 Hildmann, Twitterkanal, 11.11.2021, <https://t.me/s/ATILLAHILDMANN>.



Abb. 2: Pressekonferenz Giuliani

Quelle: sueddeutsche.de, Titel: »Lawn and Order«, 26.11.2020. Mark MakelaReuters, 24.5.2021

sich weitere Merkmale von Populismus, wie im Tweet in Abbildung 3 zu sehen ist.

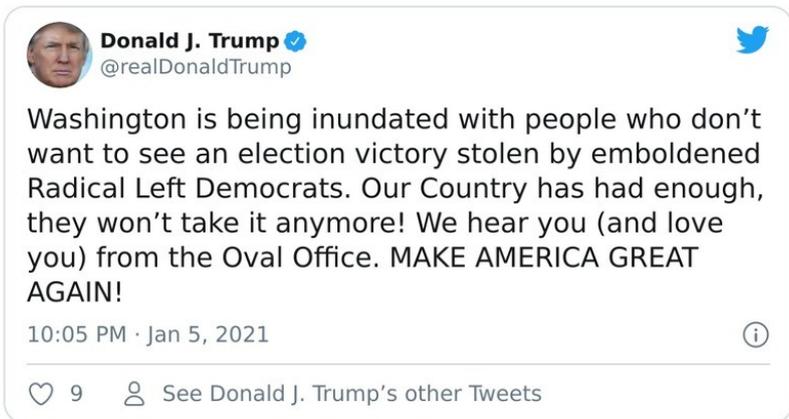


Abb. 3: Twitter Post D. Trump

Quelle: Twitterprofil D. Trump, 5.1.2021

In diesem Tweet wird der Volkswille über »We hear you (and love you)« ebenso deutlich wie die Volkssouveränität über »[...] from the Oval Office. MAKE AMERICA GREAT AGAIN!«.

Die Pressekonferenz wurde anschließend Gegenstand von Anschlusskommunikation auf Social Media Plattformen. Auf der Plattform ›VRChat‹, auf der Nutzer mit anderen in einer virtuellen Realität interagieren können, wurde der Ort der Pressekonferenz, wie in Abbildung 4 zu sehen ist, nachgestellt.



Abb. 4: Ausschnitt VRChat

Quelle: eldiario.es, Titel: »El final surrealista de Trump«, 10.11.2020

In der virtuellen Welt konnten sich Nutzer mit ihrem Avatar einloggen und mit anderen Nutzern kommunizieren. Über die Analyseebene Wissen kann nun praktisches Wissen, also das Handeln der Nutzer, rekonstruiert werden. Wie bewege ich mich in dieser Welt? Was sind erwünschte Sprechakte, welcher Inhalt und welche Zeichen sind Teil dieser sozialen Gruppe? Praktisches Wissen ist insbesondere in diesem Fall bedeutend, da es sich bei den Nutzern um eine flüchtige und wandelbare Gruppe handelt. Das praktische Handlungswissen baut somit auf implizitem und explizitem Vorwissen auf. Das methodische Wissen beinhaltet die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Nutzer: Wie können sie sich bewegen? Welche Ausdrucksmöglichkeiten haben sie? Schließlich gibt das motivational-emotionale Wissen Auskunft über den beabsichtigten und konstruierten Sinn. Der spielerische Um-

gang ist eine gängige Medienpraxis von gestaltorientierten Jugendlichen¹⁰¹, die zumindest auch in diesem Beispiel zu sehen ist. Mit dem spielerischen Akzent scheint auch eine Abwertung der eigentlich politischen Veranstaltung einherzugehen. Eine solche Schlussfolgerung bedarf aber auch empirischer Evidenzen.

6. Fazit und Ausblick

Praxeologische Ansätze haben in der Kommunikationswissenschaft ihre eigene Praxis geschaffen. Die Zugänge reichen von Mikro-Themen wie Coding¹⁰² oder Online-Rollenspiele¹⁰³ bis zu metatheoretischen Reflexionen.¹⁰⁴ Der Themenbereich Populismus ist bisher noch nicht in diesen Kontexten in Erscheinung getreten. Dabei bietet Populismus als Medienpraktik einen vielversprechenden Zugang. Lassen wir normative Zielsetzungen außer Acht, denn diese laufen Gefahr, den Blick auf die Sache zu trüben. Zu oft verfallen wir dann in erwartbare Formeln, wie »den richtigen Umgang mit Populismus« lernen, als ob wir Populismus zu einem statischen Objekt vereinfachen, mit dem wir bloß richtig zurechtkommen sollten. Natürlich liegt es auch im Aufgabenbereich erziehungswissenschaftlicher Zugänge, dieses Ziel zu verfolgen, aber der Weg dorthin sollte nicht a priori den Gegenstand an sich überspringen. Populismus als Medienpraktik auszulegen, verschafft uns die Möglichkeit, ihn als ständige (Wieder-)Hervorbringung durch subjektives Handeln auszulegen. Der Anschluss an die Lebenswelt der Medienhandelnden ist damit genauso gegeben wie eine Differenzierung von Populismus, der gerade für Jugendliche Komplexitätsreduktion und kollektive Entscheidungsmacht verspricht. Der medienpraxeologische Ansatz von Populismus ist auch eine Nuancierung der politikwissenschaftlichen Populismusforschung, die bisher auf einer akteurszentrierten und kommunikationszentrierten Perspektive verharret.

Mit Blick auf die methodische Umsetzung und methodologische Fundierung des hier vorgestellten praxeologischen Ansatzes werden bestehende Leerstellen deutlich. Aus diesem Grund möchten wir abschließend noch ei-

101 Treumann et al., *Medienhandeln Jugendlicher*, S. 413

102 Verständig, »Code«

103 Raudonat/Marsden, »Doing Culture«

104 Gentzel, *Praxistheorie*; Pentzold, »Praxistheoretische Prinzipien«

nen methodologischen und methodischen Ausblick geben. Hirschauer hatte bezüglich der praxeologischen Forschung von einem »Dreieck« aus Theorie, Methoden und »Methodenzwängen des Feldes« gesprochen.¹⁰⁵ Dementsprechend beginnt die Diskussion bereits bei der rein theoriegeleiteten praxeologischen Programmatik. Analog zu praxeologischen Grundlagen muss eine solche theoretische Programmatik mehr als Sensibilisierung denn als ›Blaupause‹ gelesen werden. In diese Linie gehört auch die Annahme der Grounded Theory, dass sich Theorie und Forschungsprozess gegenseitig bedingen, also eine Praxeologisierung der Forschung per se.

Für den methodischen Part besteht die unvermeidbare Frage der Passung von Forschungsziel und Instrumentarium. Aufbauend auf Bourdieu gilt die teilnehmende Beobachtung als ein wichtiger Weg bei der Rekonstruktion von Wissensvorräten über Praktiken.¹⁰⁶ Wenngleich die Beobachtung als gegenstandsnahe und perzeptive Methode der praxeologischen Grundlagentheorie am ehesten entspricht, ist auch sie, ähnlich wie das qualitative Interview, auf rekonstruktive Rückschlüsse vom »Expliziten aufs Implizite angewiesen«.¹⁰⁷ Das qualitative Interview ist dabei aber nicht in der Lage habituelles-atheoretisches Wissen über nonverbale Objektivationen zu erschließen. Diese Unzulänglichkeit wird gewissermaßen auf die Leistungsfähigkeit der Auswertungsmethode überschrieben, die den Text so aufbrechen muss, dass ein potentiell implizites Wissen über strukturelle Elemente des Textes, wie Argumentationslinien, Wording oder Auslassung und Wiederholungen sichtbar werden. Wichtig dabei ist, dass reflexiv-theoretische Wissen nicht als Gradmesser für die analytische Programmatik zu sehen, denn so würde der Forscher über den Gegenstand hinweg mit sich selbst kommunizieren.

Sprechen wir über die Zwänge des Praxisfeldes dann antwortet die Praxeologie mit einem Methodenopportunismus, sprich der Einsatz von Methoden sollte der Logik der Praxis entsprechen. Im Fall von medienpraxeologischer Populismusforschung haben wir es mit einem prinzipiell entgrenzten Raum zu tun, was nicht heißt, dass es primär um eine Bestimmung eines solchen Raumes gehen muss, sondern, dass der Raum (oder die Räume) selbst Teil einer Praxis wird, wie am obigen Beispiel von VRChat gesehen. Der Bestimmung von Lokalitäten kann mit einer figurativen Deutung von

105 Hirschauer, »Empiriegeladenheit«, S. 184.

106 Pentzold, »Praxistheoretische Prinzipien«, S. 113.

107 Reckwitz, »Kreativität«, S. 56.

Praktiken entgegnet werden, die sich gerade auf Social Media durch eine bestimmte Akteurskonstellation, einen Relevanzrahmen und einem Set an etablierten Kommunikationsformen bzw. anderen, aber verwobenen Praktiken auszeichnen. Damit kommen dann auch Akteure, wie Schule und Familie oder Relevanzrahmen wie politische Bildung und Curriculum ebenso zur Geltung wie Praktiken zwischen Peers und Wissensvorräte über Populismus. Eine medienpraxeologischer Populismusforschung bewegt sich damit in einer Antinomie zwischen einerseits, einer Konkretisierung von Sozialität auf Praktiken mit einem theoretisch vorbestimmten Relevanzrahmen und andererseits, einer Entgrenzung von Sozialität bezüglich von Äußerungsmodalitäten (wie non-verbale Äußerungen oder Rituale) und prinzipiell endlosen Anknüpfungspunkten (wie Familie und Freunde als milieuspezifische Elemente oder den Gemeinschaftskunde/Sozialkunde-Unterricht als Bildungserfahrung).

Literatur

- Aalberg, Toril/Vreese, Claes de, »Introduction Comprehending Populist Political Communication«, in: Toril
- Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, Wiesbaden 2019.
- Bettinger, Patrick/Hugger, Kai-Uwe, »Praxistheorien in der Medienpädagogik. Einleitung«, in: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, Wiesbaden 2020, S. 1–18.
- boyd, danah, »Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications«, in: Zizi Papacharissi (Hrsg.), *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, 2010, S. 39–58.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga, *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur*, Weinheim/München 1998.
- Cappella, Joseph N./Jamieson, Kathleen H., *Spiral of Cynicism: The Press and the Public Good*. New York 1997.
- Castells, Manuel, »Communication, power and counter-power in the network society«, in: *International Journal of Communication*, (2007), H. 1, S. 238–266.
- Couldry, Nick, »Theorising media as practice«, in: *Social Semiotics*, Jg. 14, H. 2, (2004), S. 115–132. DOI: 10.1080/1035033042000238295.
- Couldry, Nick, *Media, society, world. Social theory and digital media practice*. Cambridge/Malden 2012.

- Couldry, Nick/Turow, Joseph, »Big Data, Big Questions. Advertising, Big Data and the Clearance of the Public Realm: Marketers' New Approaches to the Content Subsidy«, in: *International Journal of Communication*, Jg. 8, H. 1, (2014), S. 1710–1726.
- Dang-Anh, Mark/Pfeifer, Simone/Reisner, Clemens/Villioth, Lisa, »Medienpraktiken. Situierten, erforschen, reflektieren. Eine Einleitung«, in: *Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, Jg. 17, H. 1, (2017), S. 7–36.
- Decker, Frank; Lewandowsky, Marcel, »Rechtspopulismus in Europa: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien«, in: *ZfP* Jg. 64, H. 1, (2017), S. 21–38. DOI: 10.5771/0044-3360-2017-1-21.
- Dijk, José van/Poell, Thomes, »Understanding Social Media Logic«, in: *Media and Communication*, Jg. 1, H. 1, (2013), S. 2–14.
- Dittrich, Paul-Jasper, »Social networks and populism in the EU: Four things you should know«, in: Henrik Enderlein (Hrsg.), *Policy Paper*, 2017, letzter Zugriff: 11.11.2021. <https://institutdelors.eu/wp-content/uploads/2020/08/socialnetworksandpopulism-dittrich-jdib-april17-2.pdf>.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard, »Qualitative Erwachsenenbildungsforschung«, in: Timpelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden 2018.
- Emmer, Martin, »Soziale Medien in der politischen Kommunikation«, in: Jan-Hinrik Schmidt/Monika Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien*, Wiesbaden 2017, S. 81–100.
- Enli, Gunn/Rosenberg, Linda Therese, »Trust in the Age of Social Media: Populist Politicians Seem More Authentic«, in: *Social Media + Society*, Jg. 4, H. 1, (2018), 205630511876443. DOI: 10.1177/2056305118764430.
- Ernst, Nicole/Engesser, Sven/Büchel, Florin/Blassnig, Sina/Esser, Frank, »Extreme parties and populism: an analysis of Facebook and Twitter across six countries«, in: *Information, Communication & Society*, Jg. 20, H. 9, 2017, S. 1347–1364. DOI: 10.1080/1369118X.2017.1329333.
- Freeden, Michael, *Ideologies and political theory. A conceptual approach*. Oxford: 1996.
- Freeden, Michael, »Is nationalism a distinct ideology?«, in: *Political Studies*, Jg. 46, H. 4, (1998), S. 748–765. doi:10.1111/1467-9248.00165.
- Galtung, Johan/Ruge, Mari H., »The Structure of Foreign News. The Presentation of the Congo, Cuba, and Cyprus Crises in Four Norwegian Newspapers«, *Journal of Peace Research*, Jg. 2, H. 1, (1965), S. 64–91.
- Ganguin, Sonja/Gemkow, Johannes/Haubold, Rebekka, »Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy«, in: Henrike Friedrichs-Liesenkötter/Lara Gerhardt/Anna-Maria Kamin/Sonja Kröger (Hrsg.), *Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis*, S. 51–66.
- Gentzel, Peter, *Praxistheorie und Mediatisierung. Grundlagen, Perspektiven und eine Kulturgeschichte der Mobilkommunikation*, Wiesbaden 2015.
- Gillespie, Tarleton, *Custodians of the Internet. Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media*, New Haven/London: 2018.

- Glaser, Stefan/Frankenberger, Patrick, »Subtile Beeinflussung und offene Aufrufe zu Hass und Gewalt. Erkenntnisse zu Islamismus im Internet aus Jugendschutzsicht«, in: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 61, H. 1, (2016), S. 8–11.
- Goffman, Erving, *The presentation of self in everyday life*, New York 1959.
- Haller, André, »Populist Online Communication«, in: Benjamin Krämer/Christina Holtz-Bacha (Hrsg.), *Perspectives on Populism and the Media. Avenues for Research*, Baden-Baden 2020, S. 161–180.
- Hameleers, Michael/Bos, Linda/Vreese, Claes H. de, »They Did It: The Effects of Emotionalized Blame Attribution in Populist Communication«, in: *Communication Research*, Jg. 44, H. 6, (2017), S. 870–900. DOI: 10.1177/0093650216644026.
- Hanitzsch Thomas/Van Dalen Arjen, Steindl Nina, »Caught in the Nexus: A Comparative and Longitudinal Analysis of Public Trust in the Press«, in: *The International Journal of Press/Politics*, Jg. 2, H. 1, (2018), S. 3–23. doi:10.1177/1940161217740695.
- Hannover, Bettina/Mauch, Martina/Leffelsend, Stefanie, »Sozialpsychologische Grundlagen«, in: Roland Mangold/Peter Vorderer/Gary Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie*, Göttingen: 2004, S. 175–197.
- Hansen-Schaberg, Inge, *Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik*, Bad Heilbrunn 2005.
- Haschke, Josef, »Von der Lügenpresse und den Volksverrättern Medien als Intermediäre für Vertrauens- und Misstrauensurteile gegenüber Politikern«, in: Olaf Jandura/Manuel Wendelin/Marian Adolf/Jeffrey Wimmer (Hrsg.), *Zwischen Integration und Diversifikation. Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: 2017, S. 207–228.
- Hildmann, Attila (2020). *Twitterkanal*, letzter Zugriff: 11.11.2021, <https://t.me/s/ATILLAHILDMANN>.
- Hirschauer, Stefan. 2008. »Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt am Main: 2008, S. 165–187.
- Jakobs, Ilka/Schultz, Tanjev/Viehmann, Christina/Quiring, Oliver/Jacob, Nikolaus/Ziegele, Marc/Schmer, Christina, »Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2020 Medienvertrauen in Krisenzeiten«, in: *Media Perspektiven*, Jg. 25, H. 3, 2020, S. 152–162.
- Jarren, Otfried, »Strukturwandel der Öffentlichkeit unter digitalen Bedingungen«, in: *Frankfurter Hefte*, Jg. 9, (2017), S. 46–50.
- Kautz, Fabian, *Sport-PR 2.0 Der Einsatz von Social Media in professionellen Sportvereinen am Beispiel von Facebook und Twitter*, Wiesbaden 2018.
- Klinger, Ulrike/Svenson, Jakob, »Network Media Logic«, in: Axel Bruns/Gunn Enli/Eli Skogerbo/Anders O. Larsson/Christian Christensen (Hrsg.), *The Routledge Companion to Social Media and Politics*, London 2016, S. 2–38.
- Krämer, Benjamin, »Introduction: Populism and the Media—A Matter of Perspective«, in: Benjamin Krämer/Christina Holtz-Bacha (Hrsg.), *Perspectives on Populism and the Media. Avenues for Research*, Baden-Baden 2020, S. 7–38.

- Lobigs, Frank/Neuberger, Christoph, *Meinungsmacht im Internet und die Digitalstrategien von Medienunternehmen. Neue Machtverhältnisse trotz expandierender Internet-Geschäfte der traditionellen Massenmedien-Konzerne*, Leipzig: 2018.
- Manow, Philip, *Die politische Ökonomie des Populismus*, Frankfurt am Main 2018.
- Manucci, Luca/Weber, Edward, »Why The Big Picture Matters: Political and Media Populism in Western Europe since the 1970s«, in: *Swiss Polit Sci Rev*, Jg. 23, H. 4, (2017), S. 313–334. DOI: 10.1111/spsr.12267.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jährige*, 2020, letzter Zugriff: 13.11.2021, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf.
- Moebius, Stephan, »Strukturalismus/Poststrukturalismus«, in: Georg Kneer/Markus Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien*, Wiesbaden: 2009, S. 419–444.
- Mudde, Cas, »The Populist Zeitgeist«, in: *Gov. & oppos*, Jg. 39, H. 4, (2004), S. 541–563. DOI: 10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x.
- Napoli, Philip M., »Automated Media. An Institutional Theory Perspective on Algorithmic Media Production and Consumption«, in: *Communication Theory*, Jg. 24, H. 3, (2014), S. 340–360.
- Norris, Pippa; Inglehart, Ronald, *Cultural Backlash. Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*, Cambridge 2019.
- Pariser, Eli, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, London 2011.
- Pentzold, Christian, »Praxistheoretische Prinzipien, Traditionen und Perspektiven kulturalistischer Kommunikations- und Medienforschung«, in: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 63, H. 2, (2015), S. 229–245.
- Pentzold, Christian, »Zusammenarbeiten Im Netz: Praktiken Und Institutionen Internet-basierter Kooperation«. Wiesbaden 2016.
- Poier, Klaus/Saywald-Wedl, Sandra/Unger, Hedwig, »Die Themen der »Populisten«, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Jg. 50, H. 2, (2020), S. 185–202. DOI: 10.1007/s41244-020-00166-z.
- Postill, John, »Introduction: Theorising Media and Practice«, in: Birgit Bräuchler/John Postill (Hrsg.), *Theorising media and practice*, New York: 2010, S. 1–19.
- Priester, Karin, »Umriss des populistischen Narrativs als Identitätspolitik«, in: Michael Müller/Jørn Precht (Hrsg.), *Narrative des Populismus. Erzählmuster und -strukturen populistischer Politik*, Wiesbaden 2019, S. 11–25.
- Raabe, Johannes, »Kommunikation und soziale Praxis: Chancen einer praxistheoretischen Perspektive für Kommunikationstheorie und -forschung«, in: Carsten Winter/Andreas Hepp/Friedrich Krotz (Hrsg.), *Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen*. Wiesbaden: 2008, S. 363–381.
- Raudonat, Kerstin/Marsden, Nicola, »Doing Culture in Online-Rollenspielen – eine praxistheoretische Perspektive auf Umgehen mit Misserfolg in Gruppen als Teil der Gaming Culture«, in: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, Wiesbaden 2020, S. 163–178.

- Reckwitz, Andreas, »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, H. 4, (2003), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas. »Kreativität Und Soziale Praxis: Studien Zur Sozial- Und Gesellschaftstheorie«. Bielefeld 2016.
- Reinemann, Carsten/Aalberg, Toril/Esser, Frank/Strömbäck, Jesper/de Vreese, Claes H., »Populist Political Communication: Toward a Model of Its Causes, Forms, and Effects, in: Toril Aalberg/Frank Esser/Carsten Reinemann/Jesper Strömbäck/Claes H. de Vreese (Hrsg.), *Populist Political Communication in Europe*, New York 2017, S. 12–28.
- Reinemann, Carsten/Nienierza, Angela/Fawzi, Nayla/Riesmeyer, Claudia/Neumann, Katharina, *Jugend – Medien – Extremismus*. Wiesbaden 2019.
- Reißmann, Wolfgang, *Mediatisierung visuell*, Baden-Baden 2015.
- Roberts, Kenneth, »Populism and Polarization in Comparative Perspective: Constitutive, Spatial and Institutional Dimensions«, in: *Government and Opposition*, (2021), 1–23. doi:10.1017/gov.2021.14.
- Roitsch, Cindy, *Kommunikative Grenzziehung. Herausforderungen und Praktiken junger Menschen in einer vielgestaltigen Medienumgebung*. Wiesbaden 2020.
- Rußmann, Uta, »Social Media – neue Räume für Populismus«, in: Wolfgang Buchberger/Philipp Mittnik (Hrsg.), *Herausforderung Populismus. Multidisziplinäre Zugänge für die Politische Bildung*. Frankfurt am Main 2019, S. 131–149.
- Schatzki, Theodor/Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory*, London 2001.
- Schmer, Christian/Wirth, Werner/Wettstein, Martin/Müller, Philipp/Schulz, Anne/Wirz, Dominique, »Wirkung populistischer Kommunikation. Populismus in den Medien, Wirkungen und deren Randbedingungen«, in: *ComSoc*, Jg. 51, H. 2, (2018), S. 118–130. DOI: 10.5771/0010-3497-2018-2-118.
- Schmidt, Franzisca, *Populistische Kommunikation und die Rolle der Medien: Der Umgang Der Presse Mit Parteien- Und Medienpopulismus Im Europawahlkampf 2014*. Köln 2019.
- Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika, »Soziale Medien: Funktionen, Praktiken, Formationen«, in: Jan-Hinrik Schmidt/Monika Taddicken, *Handbuch Soziale Medien*, Wiesbaden 2017, S. 23–38.
- Schoen, Harald/Bernhard Weßels, *Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 2013*. Wiesbaden 2016.
- Schulz, Winfried, »News structure and people's awareness of political events«, in: *International Communication Gazette*, Jg. 30, H. 3, (1982), S. 139–153.
- Stauber, Barbara, *Backspin, Freeze und Powermoves Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich*, Wiesbaden 2014.
- Stroud, Natalie J, »Media Use and Political Predispositions: Revisiting the Concept of Selective Exposure«, in: *Political Behavior*, Jg. 30, H. 3, (2008), S. 341–366.
- Taddicken, Monika/Schmidt, Jan-Hinrik, »Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien«, in: Jan-Hinrik Schmidt/Monika Taddicken (Hrsg.), *Handbuch soziale Medien*, Wiesbaden 2017, S. 3–22.

- Taggart, Paul, »Populism and representative politics in contemporary Europe«, in: *Journal of Political Ideologies*, Jg. 9, H. 3, (2004), S. 269–288.
- Thimm, Caja, »Soziale Medien und Partizipation«, in: Jan-Hinrik Schmidt/Monika Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien*, Wiesbaden 2017, S. 191–210.
- Treumann Klaus-Peer/Meister Dorothee/Sander Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia, *Medienhandeln Jugendlicher, Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: 2007.
- Veerkamp, Robert/Merkel, Wolfgang, »Populismusbarometer 2020«, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Einwurf, 2020*, letzter Zugriff: 23.10.2021, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/einwurf-22020-populismusbarometer-2020-all>.
- Verständig, Dan, »Code As You Are? – Über kreative Praktiken des Codings und deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse«, in: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, Wiesbaden 2020, S. 87–110.
- Vodafone Stiftung (VS), *Alles auf dem Schirm? Wie sich junge Menschen in Deutschland zu politischen Themen informieren*, 2019, letzter Zugriff: 13.11.2021, https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/11/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Politisches_Informationsverhalten.pdf.
- Vreese, Claes H. de/Esser, Frank/Aalberg, Toril/Reinemann, Carsten/Stanyer, James, »Populism as an Expression of Political Communication Content and Style: A New Perspective«, in: *The international journal of press/politics*, Jg. 23, H. 4, 2018, S. 423–438. DOI: 10.1177/1940161218790035.
- Weimann, Gabriel/Jost, Jannis, »Neuer Terrorismus und Neue Medien«, in: *Zeitschrift für Außen und Sicherheitspolitik*, Jg. 8, H. 3, 2015, S. 369–388. <https://doi.org/10.1007/s12399-015-0493-5>
- Wettstein, Martin/Esser, Frank/Schulz, Anne/Wirz, Dominique/Wirth, Werner, »News Media as Gatekeepers, Critics, and Initiators of Populist Communication: How Journalists in Ten Countries Deal with the Populist Challenge«, in: *The international journal of press/politics*, Jg. 23, H. 4, 2018, S. 476–495. <https://doi.org/10.1177/1940161218785979>.
- Wirz, Dominique, »Persuasion Through Emotion? An Experimental Test of the Emotion-Eliciting Nature of Populist Communication«, in: *International Journal of Communication*, Jg. 12, H. 25, 2018.
- Wolkenstein, Fabian, »Populismus und Volkssouveränität«, in: Ralf Mayer/Alfred Schäfer (Hrsg.), *Populismus – Aufklärung – Demokratie*, Baden-Baden 2019 S. 45–65.
- Zillmann, Dolf/Bryant, Jennings, *Selective Exposure To Communication*, New York 1985.
- Zuboff, Shoshana, *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, New York 2019.

Inklusiver Zusammenhalt im Jugendalter im Kontext von Behinderung

Anne Stöcker und Carmen Zurbriggen

1. Einleitung

Zusammenhalt und Inklusion sind in den letzten Jahren sowohl im politischen als auch im sozialwissenschaftlichen Kontext zu populären Schlagworten avanciert. Trotz Unterschieden in der Verwendung und bislang nur wenigen Überschneidungen der damit verknüpften Diskurse haben beide Konzepte einige Gemeinsamkeiten. So wird sowohl mit Inklusion als auch mit Zusammenhalt grundsätzlich ein positiv assoziierter gesellschaftlicher Wunschzustand verbunden. Während gesellschaftlicher Zusammenhalt jedoch fast durchweg positiv konnotiert und insbesondere im politischen oder medialen Diskurs als erstrebenswert artikuliert wird, zeigt sich die Ausgestaltung einer vielfach als Ideal dargestellten inklusiven Gesellschaft als einiges umstrittener. Ein wesentlicher Grund der kontroversen oder zuweilen diffusen Debatten dürfte in einem der stärksten Bezugspunkte liegen. Denn spätestens seit der Veröffentlichung der UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)¹ im Jahr 2006 kommt Behinderung im Zusammenhang mit Inklusion besondere Aufmerksamkeit zu. Die inhärent negative Konnotation des Konstrukts Behinderung steht dabei in Konflikt mit gewissen gesellschaftlichen Idealbildern oder Normvorstellungen. Deshalb bietet gerade die Auseinandersetzung mit dem sozialen Phänomen Behinderung das Potenzial, bestehende Einstellungen, ausgrenzende Handlungstendenzen und Mechanismen zu reflektieren, zu verstehen, ihnen zu begegnen und so die Gesellschaft inklusiver werden zu lassen.

Eine die Normvorstellungen und den individuellen Lebensverlauf besonders prägende Entwicklungs- und Sozialisationsphase ist das Jugendalter.

¹ United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*

In diesem sich dynamisch entwickelnden Lebensabschnitt zwischen später Kindheit und frühem Erwachsenenalter wachsen Jugendliche zu kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft heran und bewegen sich dabei in verschiedenen sozialen Kontexten mit jeweils eigenen Logiken. Jugendliche mit Behinderung sind mit weiteren Entwicklungsaufgaben unter vielfach erschwerten Bedingungen konfrontiert.² Zu den allgemeinen Entwicklungsaufgaben kommt etwa die Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung und der Umgang mit ihnen entgegengebrachten Vorurteilen oder auch Ablehnung hinzu.³ Darüber hinaus beinhaltet die Jugendphase innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne gleich mehrere Transitionen in verschiedenen sozialen Bereichen, die für Jugendliche mit Beeinträchtigungen zusätzlich erschwert oder sogar verunmöglicht sein können.⁴ Eine inklusive Gesellschaft hat unter anderem zum Ziel, solche Barrieren zu beseitigen und einen diskriminierungsfreien Zugang zu verschiedenen Systemen und damit gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Inklusion und Zusammenhalt theoretisch zusammengebracht werden können und welche Bedeutung ein inklusiv gedachter sozialer Zusammenhalt bei Behinderung im Jugendalter haben könnte. Daher gilt es zunächst, den Phänomenbereich Behinderung im Jugendalter kurz zu erörtern, bevor basierend auf einer theoretischen Annäherung an die Konzepte Inklusion und Zusammenhalt ein (vorläufiges) Modell inklusiven Zusammenhalts theoretisch umrissen wird. Im Anschluss wird anhand des Modells die Frage nach den Bedingungen und der Bedeutung inklusiven Zusammenhalts bei Behinderung im Jugendalter exemplarisch entlang der zentralen Ebenen einer Gesellschaft verdeutlicht und abschließend kritisch diskutiert. Die Überlegungen sollen somit einen Rahmen zur Beschreibung der spezifischen Bedingungen von (Nicht-)Zusammenhalt in Abhängigkeit gesellschaftlicher In- oder Exklusionsmechanismen schaffen. Dieser kann im Kontext von Behinderung und Jugend unter spezifischen strukturellen Bedingungen fruchtbar gemacht werden, ohne daraus inhaltlich-qualitative Urteile abzuleiten, die über grundsätzliche (Un-)Gleichheit hinausgehen.

2 z. B. Zurbriggen/Moser, »Schule und erschwerte Lernsituation«

3 Goffman, *Stigma*; Leyendecker, »Entwicklung des Selbstkonzepts«

4 Pfahl/Powell, »Klassifikationen und ihre Folgen«; Powell/Pfahl, »Disability and inequality«

2. Beeinträchtigung und Behinderung im Jugendalter

Begrifflich sind Beeinträchtigung und Behinderung voneinander zu unterscheiden. Eine Beeinträchtigung stellt zunächst die auf körperliche Schädigungen folgende(n) Einschränkung(en) von Aktivitäten dar und ist somit rein konzeptuell noch nicht an soziale Auswirkungen gebunden. Aus einer Beeinträchtigung kann in Interdependenz mit sozialen und weiteren Kontextfaktoren eine Behinderung als Einschränkung sozialer Teilhabe bzw. Partizipation folgen.⁵ Darin besteht jedoch kein Automatismus. Vielmehr zeigt sich in diesem Verständnis die Kontextabhängigkeit von Behinderung und es eröffnet Möglichkeiten zur Unterstützung sozialer Partizipation bzw. Beseitigung von Barrieren derer.⁶

Besonders bedeutsam und langfristig wirken sich Beeinträchtigungen in der Jugend aus, da in dieser Entwicklungs- und Sozialisationsphase wichtige Grundlagen für die weitere Lebensführung gelegt und Weichen für den weiteren Lebensverlauf gestellt werden. Beispielsweise geht der Besuch einer Förder- bzw. Sonderschule im Vergleich zum Besuch einer Regelschule bzw. inklusiven Schule mit geringeren Schulleistungen, Bildungsabschlüssen und einem kleineren sozialen Netzwerk einher.⁷ Infolgedessen sind die Berufsperspektiven und Ausbildungsmöglichkeiten deutlich reduziert, was weitere Nachteile im Erwachsenenalter nach sich zieht.⁸ Diese Zuschreibungen und Makrostrukturen wie ein selektives, segregierendes Schulsystem⁹ prägen die Entstehung von Behinderung auf der Mikroebene in sozialen Interaktionen.¹⁰ Die verschiedenen Ebenen bedingen sich gegenseitig, weshalb von der WHO mit der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)¹¹ ein bio-psycho-soziales Modell entwickelt wurde, um die Wechselwirkungen einer behindernden Lebenssituation besser abbilden zu können.

5 Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*; United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*

6 Aichele, »Dekade UN-Behindertenrechtskonvention«

7 z. B. Eckhart/Haerberlin/Sahli Lozano/Blanc, *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*; Oh-Young/Filler, »effects of placement on outcome«

8 z. B. Kemper/Goldan, »Schulerfolg«; Powell/Pfahl, »Disability and inequality«

9 z. B. Helbig/Steinmetz, »Meritokratie Förderschulsystem«

10 z. B. Goffman, *Stigma*; Hitzler, »Interaktionen zwischen Personen«

11 World Health Organization, *International Classification of Functioning*

In vorhandenen Daten und Statistiken ist die Unterscheidung zwischen Beeinträchtigung und Behinderung allerdings selten möglich, da meist nur die sozialstaatliche Kategorie amtlich anerkannter (Schwer-)Behinderung dichotom erfasst wird. Eine entsprechende empirische Erhebung wird dieser Zeit erst verbessert und differenziert. Dafür steht paradigmatisch die sogenannte Teilhabestudie, die sich den Lebenslagen von Personen ab 16 Jahren unter den Bedingungen von Behinderung widmet.¹² Trotz der eingeschränkten Datenlage ist festzustellen, dass Behinderung – und damit auch Beeinträchtigung – weitaus mehr Kinder und Jugendliche betrifft, als gemeinhin angenommen, da bei der Erfassung der sozialstaatlichen Kategorie Behinderung tendenziell von einer Unterrepräsentation bzw. Undercoverage auszugehen ist.¹³ Gemäß eigenen Berechnungen basierend auf repräsentativen Daten des Robert-Koch-Instituts¹⁴ sind sogar 11,15 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren von einer Beeinträchtigung oder Behinderung betroffen,¹⁵ Tendenz steigend.¹⁶

Die angesprochenen Auswirkungen einer Beeinträchtigung unterscheiden sich neben der Schwere der Beeinträchtigung auch je nach sozialer Lage, Persönlichkeit und sozialem Umfeld. Subjektive Umgangweise und Lebensführung sowie soziale Unterstützung können in einzelnen Bereichen auftretende Benachteiligung auffangen und womöglich sogar ausgleichen, im gegenteiligen Fall kann Beeinträchtigung aufgrund intersektioneller Mechanismen eine Kumulation sozialer Ungleichheit nach sich ziehen.¹⁷ Vor diesem Hintergrund handelt es sich bei der Zielsetzung des vorliegenden Beitrages um eine nicht zu vernachlässigende, vielschichtig relevante Betrachtung jugendlicher Entwicklungs- und Beeinträchtigungsbedingungen im Kontext sozialer Ungleichheit.

12 Harand/Steinwede/Schröder/Thiele, *Repräsentativbefragung zur Teilhabe*

13 Stöcker/Zurbriggen, »Operationalisierungen von Behinderung«

14 Robert Koch-Institut, *KiGGS-Basiserhebung – Scientific Use File 5. Version*

15 zur Berechnung Stöcker/Zurbriggen, »Operationalisierungen von Behinderung«

16 Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

17 Beck, »Kinder und Jugendliche mit Handicap«; Maschke, »Behinderung als Ungleichheitsphänomen«; Kastl, »Soziologie der Behinderung«

3. Inklusion und Zusammenhalt – zum Verhältnis zweier populärer Konzepte

Wie bereits einleitend umrissen sind die beiden Schlagworte Inklusion und Zusammenhalt sowohl in Fachdiskursen als auch in der breiten Öffentlichkeit aktuell populär. Möglicherweise werden sie gerade wegen inhaltlicher Unterbestimmtheit so oft und vielfältig verwendet. Weiterhin können beide Konzepte deskriptiv oder normativ verwendet werden, sich auf Zustand oder Prozess, System oder Individuum beziehen.¹⁸ Zumindest scheinen sich Inklusion und Zusammenhalt auf soziale Gruppen zu beziehen und ein (idealerweise) reziprokes Verhältnis von Zugehörigkeit und Akzeptanz in einer Gruppe oder Gesellschaft zu beschreiben. Da jedoch auch eine Inkongruenz von Innen- und Außensicht, von Zugehörigkeit und Akzeptanz bestehen kann, bergen sowohl Inklusion als auch Zusammenhalt die Gefahr von Konflikt und Ausschluss. Um der Frage nach der Bedeutung inklusiven Zusammenhalts bei Behinderung im Jugendalter nachzugehen, soll das diesem Beitrag zugrunde gelegte jeweilige Verständnis der beiden Konzepte nun kurz umrissen werden.

3.1 Zum Konzept Inklusion

Wenngleich das Konzept Inklusion bereits eine längere und differenzierte Geschichte vorzuweisen hat, so ging der Begriff Inklusion wesentlich erst als Forderung der CRPD¹⁹ – zu Deutsch mit UN-Behindertenrechtskonvention bzw. UN-BRK abgekürzt – in den breiten gesellschaftlichen Diskurs über. Infolge der Rechtsverbindlichkeit dieser Konvention wurde vorrangig die Umsetzung schulischer Inklusion diskutiert. Die Fokussierung auf den Einbezug behinderter Schüler:innen in allgemeine Schulen spiegelt eine typische Verkürzung des Verständnisses von Inklusion wider, die sich einerseits durch Begrenzung auf einen Lebensbereich (Schule) und andererseits durch eine Schwerpunktsetzung auf eine Personengruppe (Menschen mit Behinderung) zeigt.²⁰

18 zu Inklusion z. B. Wansing, »Was bedeutet Inklusion«; zu Zusammenhalt z. B. Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

19 United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*

20 Tillmann, »Inklusionsdebatte«

Aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive kann Inklusion als Adressierung in Kommunikation²¹ bzw. als Einbeziehung und strukturellen Zugang von Individuen zu sozialen Systemen sowie Prozess und Mechanismen der Herstellung solcher Zugänge verstanden werden.²² Kastl²³ sieht in struktureller Inklusion die Bedingung für (graduelle) Integration und reale Partizipation bzw. Teilhabe. Allerdings können und müssen in einer funktional differenzierten Gesellschaft verschiedene Ebenen von Inklusion und ihrer Umsetzung betrachtet werden: Gesellschaft und Systeme, Organisationen, Gruppen und Interaktionen.²⁴ Auf jeder Ebene ist zwar auch Exklusion möglich, diese wird jedoch vielfach als Inklusion in einen anderen Bereich oder in exkludierende Organisationen deutlich bzw. umgesetzt.²⁵ Die Möglichkeit einer vollständigen Exklusion angesichts einer Weltgesellschaft wird bezweifelt,²⁶ wobei es auch keine Gesamtinklusion gibt. Stattdessen sind eher Mischformen zu finden.²⁷ Stichweh²⁸ bezeichnet innerhalb von Inklusion exkludiert zu sein als *inkludierende Exklusion* und in Exklusion inkludiert zu sein als *exkludierende Inklusion*.

Kastl²⁹ grenzt solche Überlegungen deutlich von der vielerorts anzutreffenden Vorstellung von Inklusion als emotional gelobtes buntes Miteinander ab. In der UN-BRK wird stattdessen »full and effective participation on an equal basis with others«³⁰ durch »Rechte, Rollen und Ressourcen«³¹ angestrebt. Dabei sind keine Sonderrechte für bestimmte Personen beabsichtigt, sondern eine konsequente Umsetzung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen. Präzisiert bedeutet »Inklusion im Sinne der UN-BRK, gesellschaftliche Teilhabe für *alle* Menschen in *allen* Lebensbereichen auf der Basis gleicher Rechte zu ermöglichen«³². Da die UN-BRK mittlerweile zum allgemein anerkannten Legitimitätsrahmen für Inklusion geworden ist, findet die Bandbreite der Interpretation und Ausge-

21 Stichweh, »Soziologie der Inklusion«

22 Kastl, »Inklusion und Integration«

23 Ebd., ders., »Soziologie der Behinderung«

24 Kastl, »Soziologie der Behinderung«; Luhmann, *Gesellschaft der Gesellschaft*

25 Dederich, »Exklusion«; Kastl, »Inklusion und Integration«; Stichweh, »Soziologie der Inklusion«

26 Ebd.

27 Dederich, »Exklusion«

28 Stichweh, »Soziologie der Inklusion«

29 Kastl, »Inklusion und Integration«; ders., »Soziologie der Behinderung«

30 United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Artikel 1

31 Kastl, »Soziologie der Behinderung«, S. 245

32 Wansing, »Was bedeutet Inklusion«, S. 52

staltung von Inklusion nun unter ihrem Mantel statt. Deshalb können je nach (Ausgangs-)Situation und argumentativer Position gleichermaßen (rein) inklusive sowie separierende Settings als inklusiv bezeichnet werden.³³

3.2 Zum Konzept Zusammenhalt

Der Begriff Zusammenhalt erlebt derzeit – fast ein wenig zeitversetzt zum Begriff Inklusion – eine Konjunktur. Chan, To und Chan³⁴ beschreiben sozialen Zusammenhalt als »a state of affairs concerning both the vertical and the horizontal interactions among members of society as characterized by a set of attitudes and norms that includes trust, a sense of belonging and the willingness to participate and help, as well as their behavioural manifestations«³⁵. Es werden also Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern, positive Werte und dem Gemeinwesen zugewandte Handlungen betont. Ähnlich argumentiert auch Forst:

»Der Begriff bezieht sich folglich auf Gemeinwesen, deren Mitglieder bestimmte positive Einstellungen zueinander und zu ihrem sozialen Gesamtkontext aufweisen, in dem sie als Handelnde in Praktiken und Beziehungen involviert sind, die einen (näher zu bestimmenden) Gemeinschaftsbezug haben, und sich in komplexe institutionelle Prozesse der Kooperation und Integration einfügen, die kollektiv thematisiert und evaluiert werden.«³⁶

Daher kann Zusammenhalt normativ auch als ein übergeordnetes Konstrukt verschiedener Formen sozialer Integration und Partizipation im Sinne von sozialer Eingebundenheit verstanden werden. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder Zugehörigkeit als eines der drei universellen menschlichen Grundbedürfnisse ist dabei insbesondere mit extrinsisch bzw. gegenüber außen motivierten Verhaltensweisen verknüpft,³⁷ was wiederum zu sozialen Spannungen führen kann.

»Moderne Gesellschaften [...] sind [...] strukturell konfliktartig«³⁸. Unter anderem können Spannungen zwischen Makro- und Mikroebenen entstehen, wobei auch Zusammenhalt als Konfliktphänomen offenbar wird.

33 Blanck/Edelstein/Powell, »Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention«; Biermann, »Entwicklung inklusiver Schulsysteme«

34 Chan/To/Chan, »Reconsidering Social Cohesion«

35 Ebd., S. 290

36 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 44

37 Deci/Ryan, »motivation and self-determination«

38 Kastl, »Inklusion und Integration«

Zusammenhalt steht immer zu einer geteilten Identität in Zusammenhang und kann auch über Exklusion anderer Gruppen, vielfach Minderheiten, beschrieben werden.³⁹ Forst⁴⁰ unterscheidet von vornherein zwischen dem genannten neutralen Konzept und der zu bestimmenden Konzeption von Zusammenhalt. Letztere bedeutet unter Hinzunahme einer normativen Komponente eine bestimmte Interpretation von Zusammenhalt. So werden bestimmte Formen des Zusammenhaltes wie bspw. im nationalsozialistischen Deutschland abgegrenzt. Dieses Beispiel verweist deutlich auf problematische Formen von Zusammenhalt in einzelnen Gruppen, bei denen hoher interner Zusammenhalt teils drastische Konsequenzen für Nicht-Gruppenzugehörige hat. Zur normativen Konzeption von Zusammenhalt kann bspw. die normative Komponente der Menschenrechte oder Inklusion herangezogen werden – weshalb im vorliegenden Beitrag nachfolgend inklusiv gedachter sozialer Zusammenhalt – *inklusive Zusammenhalt* – skizziert wird.

3.3 Inklusiver Zusammenhalt – eine theoretische Annäherung

Wie vorangehend kurz dargestellt können sowohl Zusammenhalt als auch Inklusion auf verschiedenen Ebenen Indikatoren sozialer Charakteristiken einer Gruppe sein. Inklusion als menschenrechtsbasierter Systembegriff kann eine ergänzende oder sogar angemessene Komponente sein, um eine normative Konzeption des Zusammenhalts zu fassen. Die Herstellung einer Anschlussfähigkeit der Diskurse soll es ermöglichen, diesbezügliche Herausforderungen und Ausschlüsse im Kontext von Behinderung zu beschreiben. Trotz der Fokussierung dieses Beitrags auf Behinderung umfasst Inklusion wohlgernekt verschiedenste weitere Diversitätsdimensionen.

Strukturelle Inklusion ohne Zusammenhalt sowie umgekehrt sind grundsätzlich rein deskriptiv denkbar. Eine inklusive Gesellschaft oder Gruppe hält nicht notwendigerweise zusammen und eine kohäsive Gesellschaft oder Gruppe ist nicht notwendigerweise inklusiv. Jeweils voneinander stellen die Konzepte Inklusion und Zusammenhalt tendenziell fragilere Zustände als miteinander dar. Aichele geht zudem davon aus, dass »der gesellschaftliche Zusammenhalt ohne Inklusion nicht erreicht werden

³⁹ Zick/Rees, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt sozialpsychologische Sicht«

⁴⁰ Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

[kann] «⁴¹. Allerdings ist die Erreichung einer Verknüpfung beider Konzepte in Anbetracht von Diversität und normativem Anspruch vermutlich herausfordernder als je einzeln. Wird Inklusion als strukturell gleichberechtigter Zugang – der normativ als Anerkennung von Diversität interpretiert werden kann – verstanden, ist dies mit einer Abwesenheit von dem Gemeinwesen zugewandten positiven Einstellungen und Handlungen kaum zu vereinbaren bzw. wäre Zusammenhalt ausgesprochen gefährdet und könnte in zunehmende Exklusion von Gruppen und einen Zerfall der Gesellschaft bei Abkehr von diesem grundlegenden Einverständnis umschlagen. Zusammenhalt innerhalb einer Gruppe geht tendenziell mit Abwertung anderer einher. Daraus folgende Gefahren hohen Zusammenhalts ohne menschenrechtliche oder ähnliche Grundlage sind insbesondere in Anbetracht von Machtgefällen und Exklusionen bekannt.⁴²

Zusammenhalt als Konzeption kann inklusiv sein und auf dieser Basis – durch Bindung an gemeinsame Werte⁴³ – Gruppenangehörige verbinden. In einer funktional differenzierenden Gesellschaft kann analog zu Inklusion aber auch Zusammenhalt nicht allgemein gelten, sondern jeweils in in- und exkludierten (Teil-)Bereichen gelebt werden. Im Anschluss an die Ebenen von Inklusion, die paradoxe Wirkungen durch Kontextabhängigkeiten und unterschiedliche Referenzrahmen bilden, ist daher zunächst ein detaillierter Blick auf Inklusion und Exklusion zu richten. Abbildung 1 stellt im Modell in einem ersten Schritt verschiedene soziale Ebenen dar; Gesellschaft, Systeme, Organisationen und Gruppen.⁴⁴ Auf der Mikroebene kann sich Inklusion in Interaktionen unter Anwesenden zeigen. Da Interaktionen sich auch auf den anderen Ebenen manifestieren können, sobald Personen kommunizieren, sind Interaktionen im Modell diagonal bzw. quer über die Ebenen dargestellt. Der exklusive Bereich wiederum kann entweder nicht weiter in sich differenziert sein, wie es bspw. vielfach bei Wohnungslosigkeit eintritt. Allerdings geht in einer modernen Gesellschaft eine exklusive Situation auf einer Ebene nicht automatisch mit Exklusion in anderen Bereichen einher. Am Beispiel des Bildungssystems kann das Paradox von Exklusion als Inklusion über verschiedene Ebenen veranschaulicht werden: Inklusion im Bildungssystem bspw. im Fall von Behinderung kann durch eine exkludierende Orga-

41 Aichele, »Dekade UN-Behindertenrechtskonvention«, S. 9

42 Zick/Rees, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt sozialpsychologische Sicht«

43 Ebd.

44 Kastl, »Inklusion und Integration«; Luhmann, *Gesellschaft der Gesellschaft*

nisation wie eine Förderschule umgesetzt werden. Innerhalb dieser Organisation wiederum kann In- oder Exklusion in Gruppen wie Schulklassen, aber auch in Peergruppen gegeben sein. Diese In- oder Exklusion stellt jedoch keine lineare Vorgabe für verschiedene Interaktionen Anwesender dar. Zudem kann Inklusion in bestimmte Gruppen (inkludierende Exklusion⁴⁵) der Inklusion (oder der exkludierenden Inklusion) in anderen Gruppen oder auf übergeordneten Ebenen abträglich sein. Am Modell (Abb. 1) lassen sich somit die verschiedenen Situationen von Paradoxien inklusiver Settings bzw. von Inklusions-Exklusions-Konstellationen differenziert betrachten, aus denen jeweils ein gewisses Konfliktpotential folgt. »Inklusion und Exklusion verweisen nun wechselseitig aufeinander und machen erst gemeinsam die soziale Kohäsion und ihre Bedingungen sichtbar«⁴⁶.

Nach derselben Ebenenlogik kann in einem weiteren Schritt im Modell (Abb. 1) Zusammenhalt im jeweiligen Referenzrahmen von Inklusion parallel zu dieser gefasst werden. Auf jeder Ebene und in jedem Bereich besteht mehr oder weniger inklusiver oder exklusiver Zusammenhalt – eben in den jeweiligen in- oder exklusiven Bereichen. Diese Konzeption von Zusammenhalt bezieht sich dabei zwar jeweils auf einen intern im Referenzrahmen positiv konnotierten Zusammenhalt, berücksichtigt aber den gesellschaftlichen Kontext als ein- oder ausgeschlossene Bereiche bzw. als Inklusion oder Exklusion auf der jeweiligen Ebene. Um die Komplexität des Modells und damit der Abbildung nicht zu erhöhen, wurde dies nicht jeweils kleinschrittig dargestellt, sondern Zusammenhalt als universal relevantes Konzept ergänzt. Wir sprechen daher von inklusivem oder exklusivem Zusammenhalt. Das Modell inklusiven vs. exklusiven Zusammenhalts stellt eine Heuristik zur Beschreibung von Zusammenhalt in Abhängigkeit von In- und Exklusionsbedingungen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen dar.

Wie bereits erwähnt, besteht kein linearer oder determinierter Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Ebenen. Die Grenzen der Ebenen sind von außen nach innen eher wie Inklusionsschwellen zu verstehen, wobei Exklusion auf übergeordneter Ebene Inklusion untergeordnet verhindern kann. Das Paradox der Inklusion, und damit auch eines inklusiven Zusammenhalts, besteht in den gegenläufigen Situationen zwischen den einzelnen Ebenen, aber auch innerhalb einzelner Ebenen. Stärkerer inklusiver Zusammenhalt bspw. auf schematisch übergeordneter gesellschaftlicher

45 Stichweh, »Soziologie der Inklusion«

46 Dederich, »Exklusion«, S. 18

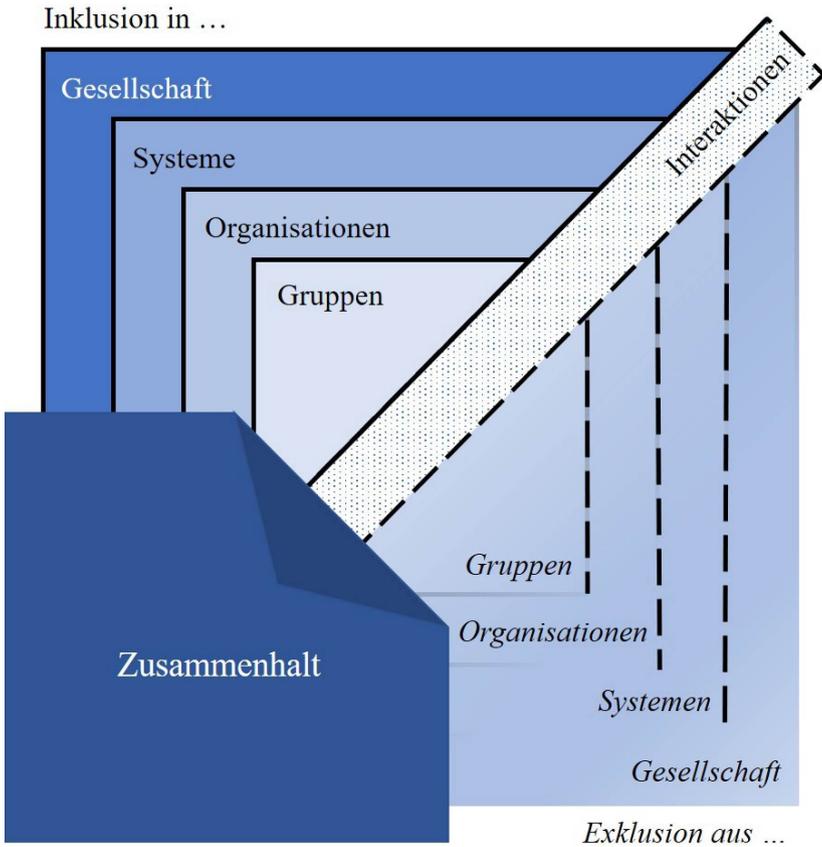


Abb. 1: Modell von inklusivem vs. exklusivem Zusammenhalt

Quelle: eigene Darstellung

Ebene kann den Zusammenhalt auf tieferer Ebene in exklusiven Organisationen, aber auch in inklusiven Organisationen per se benachteiligen bzw. vermindern und umgekehrt.

Ein höheres Maß an Zusammenhalt wird erwartet, wenn die wahrgenommene Ungleichheit geringer ist. Obwohl in Inklusion durch gleiche Zugangschancen formal Gleichheit herrscht,⁴⁷ bringt sie jedoch Ungleichheit

⁴⁷ Stichweh, »Soziologie der Inklusion«

hervor,⁴⁸ wie nachfolgend durch den Bezug zu Behinderung im Jugendalter und strukturell erschwerte Lebensbedingungen gezeigt wird. Deshalb steht inklusiver Zusammenhalt in einem inneren Spannungsverhältnis, das Konflikte erzeugen kann. Von großer Bedeutung für die Qualität und das Erleben inklusiven und exklusiven Zusammenhalts sind – als Gegenteil von Exklusion durch Diskriminierung – freie Wahl und Selbstbestimmung.⁴⁹ Dann kann Spannung und Konfliktpotential reduziert und individuelle Freiheit ermöglicht werden.⁵⁰

4. Inklusiver Zusammenhalt und Behinderung

In Anlehnung an das skizzierte Modell (Abb. 1) gilt es nun, den Bedingungen inklusiven und exklusiven Zusammenhaltes im Kontext von Behinderung einerseits und jugendlicher Lebensphase andererseits nachzugehen. Die Schilderungen gehen dabei von den abstrakteren Makrostrukturen Gesellschaft und Systemen zu den organisatorischen, Gruppen- und Interaktionsebenen über. Wir sprechen (allgemein) von Behinderung, da in der Differenz zu Beeinträchtigung der entscheidende Punkt liegt, ab dem eine spezifische Perspektive auf inklusiven Zusammenhalt im Jugendalter angebracht ist. Wenn es nicht zu Einschränkungen der sozialen Partizipation als Folge einer Beeinträchtigung kommt und somit keine Behinderung entsteht, ist nicht von einer strukturell anderen Situation als für Jugendliche ohne Beeinträchtigung auszugehen. Die Ausführungen vereinfachen das Kontinuum von Behinderung bewusst um Tendenzen nachzuzeichnen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

4.1 Jugendliche in der Gesellschaft

In einigen Gesellschaften wurde auf beeinträchtigte Kinder durchaus mit Tötung oder Aussetzung reagiert, weshalb Exklusion aus der gesamten Gesellschaft aufgrund von Behinderung eine reale Gefahr darstellte. In

48 Kastl, »Inklusion und Integration«

49 Dederich, »Exklusion«; Tillmann; »Inklusionsdebatte«

50 Kastl, »Inklusion und Integration«; World Health Organization, *International Classification of Functioning*

den heutigen modernen Gesellschaften sind Personen und Jugendliche mit Behinderung rechtlich selbstverständlicher Teil der Gesellschaft. Ihre verfassungsmäßige Zugehörigkeit wird durch zusätzliche Gesetze spezifiziert, wie bspw. dem Gleichbehandlungsgrundsatz (Grundgesetz, Artikel 3). International wurde die normative Inklusionserwartung bezüglich Menschen mit Behinderungen durch die UN-BRK nochmals spezifiziert, da diese der nationalen Gesetzgebung übergeordnet ist.⁵¹ Somit kann auf dieser gesellschaftlichen Ebene durch formale Inklusionsmechanismen zunächst nur inklusiver Zusammenhalt festgestellt werden.

Allerdings wurde die UN-BRK als Reaktion auf die international teils massiven aus Behinderungen resultierenden sozialen Ungleichheiten erarbeitet, die teilweise heute noch Bestand haben. Seit der Verabschiedung der UN-BRK 2006 wurde sie von 184 Staaten ratifiziert.⁵² In Deutschland trat die UN-BRK 2009 in Kraft und gab starke Impulse für Politik, Forschung und Zivilgesellschaft. Die Interpretation und Ausgestaltung der Vorgaben sind unterschiedlich je nach inklusiver Ausgangslage oder politischer Position.⁵³ Kastl⁵⁴ begründet dies mit inhaltlicher Unterbestimmtheit, weshalb Inklusion auf allen Ebenen umgesetzt werden muss, da sie sonst eine leere Formel bleibt, die nur das Zugangsproblem löst. Derartige trotz der strukturellen Inklusion vorliegende Mängel der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Inklusion liegen in verschiedenen Bereichen vor. Exemplarisch zu nennen ist der Entwicklungsbedarf im Bereich Mobilität und allgemeine Zugänglichkeit,⁵⁵ die anders konnotiert ist als der Begriff Barrierefreiheit. Zugänglichkeit bezieht sich nicht nur auf die Abwesenheit von Barrieren bei Gebäuden, sondern auch auf Sprache und Kommunikation⁵⁶ und wird als Voraussetzung für ein unabhängiges Leben in voller Partizipation gesehen. Trotz anderslautenden Anspruches können Menschen mit Behinderung bspw. nicht immer Wohnform und Wohnort frei wählen, was aus rechtli-

51 United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*

52 United Nations Department of Economic and Social Affairs, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, 05.01.2022, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

53 Blanck/Edelstein/Powell, »Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention«; Biermann, »Entwicklung inklusiver Schulsysteme«

54 Kastl, »Inklusion und Integration«,

55 Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

56 United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Artikel 9

chen Vorbehalten, zu geringem zugänglichem Angebot und Schwierigkeiten der Unterstützungsorganisation resultiert.⁵⁷

Zudem ist mit dem Übergang in die Volljährigkeit für Jugendliche mit Behinderung teilweise nicht der Übergang in die eigene Verantwortung verbunden. Bei geistiger Behinderung, bei Suchterkrankungen oder aus anderen Gründen kann eine rechtliche Betreuung für bestimmte Angelegenheiten eingerichtet werden. Private oder Berufsbetreuer sollen dann im Interesse der Betreuten die entsprechend spezifizierten Angelegenheiten regeln und zum Beispiel Finanzielles und Bürokratisches verwalten.⁵⁸ Hier besteht also eine Besonderheit im inklusiven Zusammenhalt im Adressaten der Kommunikation, was hinsichtlich der Rollen zu diskutieren ist. Wieder wird Inklusion in die Gesellschaft durch Exklusion in der Kommunikation, aber zumindest durch Stellvertretung gesichert. Die Frage der Selbstbestimmung in diesem Zusammenhang wurde diskutiert⁵⁹ und in der Reform des Betreuungsrechts ab 2023 gestärkt.

4.2 Jugendliche in Systemen

Im Rahmen der gesellschaftlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen sichern auf Systemebene weitere Inklusionsmechanismen den Einbezug von Jugendlichen mit Behinderung durch Rollen und untergeordnete Organisationen. Um dies zu skizzieren, sollen exemplarisch alltäglich im Jugendalter bedeutsame soziale Systeme angesprochen werden. Als zentral hervorzuheben sind (1) Erziehung bzw. Bildung und (2) (Massen-)Medien. An der Schwelle zum Erwachsenwerden gewinnen zudem (3) Politik und (4) Wirtschaft an Bedeutung.

Für Jugendliche mit Behinderungen war Inklusion (1) im Erziehungs- bzw. Bildungssystem mit der Allgemeinen Schulpflicht nicht de facto gegeben. In Deutschland unterliegen sie dieser erst seit den 1960er Jahren. Im deutschen Bildungssystem wird Behinderung mit einem offiziellen Status wie dem sog. Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) bzw. Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung abgebildet, der im Rahmen eines

57 Aichele, »Dekade UN-Behindertenrechtskonvention«; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

58 Ebd.

59 Ebd.; Aichele, »Dekade UN-Behindertenrechtskonvention«

Anerkennungsverfahrens erteilt wird. Behinderung und ein Status wie SPF sind wohlgemerkt nicht deckungsgleich.⁶⁰ So gibt es Beeinträchtigungen, die schulisch kaum oder wenig von Relevanz sind, wie zum Beispiel Allergien, leichte Bewegungseinschränkungen oder Sehbeeinträchtigungen, die mittels Brille oder Linsen korrigiert werden können. Demgegenüber wird insbesondere anhand der sog. Lernbehinderung deutlich, dass schulische Förderbedarfe nicht immer Behinderungen entsprechen, sondern erst im Bildungssystem entstehen.⁶¹ Schüler:innen, die den Status SPF erhalten, werden in separierenden Schulsettings wie Förderschulen oder in inklusiv ausgerichteten Schulsettings unterrichtet. Die Ausgestaltung eines inklusiv ausgerichteten Schulsettings fällt dabei je nach Bundesland, Kommune und Schule (und Lehrperson) unterschiedlich aus, so dass Schüler:innen mit dem Status SPF zum Beispiel durchgehend in ihrer Schulklasse oder über gewisse Einheiten getrennt davon unterrichtet werden. Trotz des im Rahmen der UN-BRK rechtlich ausgewiesenen Anspruchs eines diskriminierungsfreien Zugangs an allgemeine Schulen sowie eines inklusiven Unterrichts mit individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen blieb die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen und somit in exklusiven Organisationen relativ konstant. Nahezu parallel dazu stieg die Anzahl an inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern.⁶² Eine naheliegende, vielfach geäußerte Ursache ist die vermehrte Anerkennung eines Status wie SFP.⁶³ Hier sind also deutlich die Bedingungen für inklusiven wie auch für exklusiven Zusammenhalt im Bildungssystem gegeben, wobei es in inklusiven Schulen zu Mischformen durch untergeordnete Exklusionen kommen kann.

Massenmedien (2) übernehmen in jüngster Zeit verstärkt wichtige Funktionen in einer Gesellschaft wie das Vermitteln von Informationen und Wertorientierungen oder eine aktive Gestaltung der öffentlichen Meinungsbildung. Die zunehmende Mediatisierung verschiedener Lebensbereiche betrifft auch Jugendliche (mit Behinderungen). Dabei bieten die modernen Medien viele Möglichkeiten für inklusive Nutzung bspw. durch Anwendungen, die verschiedene (non-verbale) Sprachen und Kommuni-

60 z. B. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

61 Beck, »Kinder und Jugendliche mit Handicap«; Powell/Pfahl, »Disability and inequality«

62 Klemm, »Inklusion in Deutschland«

63 z. B. Beck, »Kinder und Jugendliche mit Handicap«; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

kationsmöglichkeiten umsetzen. Das Angebot verschiedener Sprachen (zum Beispiel Gebärden, Leichte Sprache) ist von Land zu Land und Medium zu Medium unterschiedlich und wird ausgebaut,⁶⁴ ist jedoch noch bei Weitem kein Standard. Unter Jugendlichen ist die Verfügbarkeit von technischen Geräten im Allgemeinen hoch. Hier stellt die aktive Repräsentation von (jungen) Menschen mit Behinderung einen Bereich dar, der erst in jüngster Zeit allmählich an medialer Bedeutung gewinnt. So gibt es vereinzelt Schauspieler:innen und andere prominente Personen, die wegen oder trotz ihrer Behinderungen an die Öffentlichkeit treten oder medial einbezogen werden. Auch in der Werbung sind vermehrt Personen mit verschiedenen Diversitätsmerkmalen wie zum Beispiel Behinderung vertreten. Die Diversität der Gesellschaft wird damit in den Medien zwar annäherungsweise, aber bei weitem noch nicht vollständig widerspiegelt. Indirekt dürfte dies den gesellschaftlichen Zusammenhalt in inkludierender oder exkludierender Weise prägen. Gewissermaßen kann hier eine Mischform vorrangig inklusiven Zusammenhalts erkannt werden, in der die (ausbau-fähige) Adressierung jedoch häufig über die Betroffenheit von Behinderung erfolgt und daher auf Gruppen- und Interaktionsebene exkludierend dem inklusiven Zusammenhalt im System dienen soll.

In der (3) Politik sichert das Wahlrecht eine bedeutsame bürgerliche Einflussnahme und Mitgestaltungsmöglichkeit. Tatsächlich wurden in Deutschland allerdings erst 2019 die letzten Wahlrechtsausschlüsse für Personen mit rechtlicher Betreuung in allen Angelegenheiten oder in geschlossenen psychiatrischen Einrichtungen aufgehoben,⁶⁵ so dass nun zumindest theoretischer Zugang zu inklusivem Zusammenhalt besteht. Daneben wurden v. a. seit Inkrafttreten der UN-BRK aktive Mitwirkung von Menschen und Jugendlichen mit Behinderungen und (Politik-)Beratung insbesondere in behinderungsbezogenen Fragen bspw. in Form von Behinderten- oder Inklusionsbeiräten etabliert.⁶⁶ Allerdings ist dieser Bereich vielfach noch ausbaufähig, wie jüngst am Gesetzgebungsverfahren zu Triage deutlich wurde. Charakteristisch und auch von Selbstvertretungen kritisiert ist hier die noch eher stattfindende aktive Beteiligung von Stellvertretungen, die sich für die Belange behinderter Menschen einsetzen und so

64 Aichele, »Dekade UN-Behindertenrechtskonvention«

65 Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

66 Ebd.; Aichele, »Dekade UN-Behindertenrechtskonvention«

eher Einfluss auf politische Prozesse nehmen als Betroffene selbst. Aichele⁶⁷ ergänzt, dass auch die Beteiligung noch nicht aktiver Gruppen verbessert werden muss.

Die aktive Erwerbstätigkeit im (4) Wirtschaftssystem ist bei Menschen mit Beeinträchtigung geringer als bei Menschen ohne Beeinträchtigung und wird von spezifischen Ausbildungssystemen und Arbeitswelten geprägt.⁶⁸ Diverse Maßnahmen wie bspw. Eingliederungshilfe oder Rehabilitation oder auch Modelle der Arbeitsassistenten sollen der Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt dienen. Es gibt also wiederum einschlägige exklusive Organisationen, die Beschäftigung im Kontext von Behinderung bieten – und so andere Organisationen entlasten und von Verantwortung entbinden. Analog zum Bildungssystem ist hier eher exklusiver Zusammenhalt zu finden. Durch die teils individuellen Unterstützungsstrukturen an allgemeinen Arbeitsplätzen sind die Unterscheidungen nicht immer trennscharf zu treffen.

4.3 Jugendliche in Organisationen

In den im vorigen Kapitel genannten Systemen gibt es wiederum zentrale Organisationen, die exklusive Inklusion umsetzen,⁶⁹ was im Kontext von Behinderung oft von besonderer Relevanz ist.

»Gerade für behinderte Menschen sind wesentliche Teilhabemöglichkeiten erst auf der Ebene solcher Organisationen gewährleistet und ihre faktische Partizipation wird umso prekärer, je *weniger* sie auf dieser Ebene konkretisiert sind. Allerdings gilt gerade hier: Inklusion in einem System ist sehr oft mit Exklusion aus einem anderen System erkaufte. Die Sonderschule ist hierfür nur ein Beispiel unter anderen.«⁷⁰

Dem Zitat hinzuzufügen wäre, dass Inklusion in einem System oft mit Exklusion in einer Organisation erkaufte ist, eher nicht mit Exklusion in einem gleichrangigen System. Förderschulen stehen für einen Ort exklusiven Zusammenhalts. Am Beispiel inklusiver Schulen lässt sich zusätzlich zeigen, dass sich auch Organisationen in weitere Gruppen ausdifferenzieren lassen

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd.; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

⁶⁹ Stichweh, »Soziologie der Inklusion«

⁷⁰ Kastl, »Inklusion und Integration«, S. 137

und somit sowohl inklusiver als auch exklusiver Zusammenhalt innerhalb von Organisationen untersucht werden kann.

Im Freizeitbereich sind Jugendliche mit Behinderungen nicht per se von allgemeinen Angeboten ausgeschlossen. Ob und wie selbstverständlich ihre Partizipation dort ist, liegt bei den einzelnen Organisationen und ihrer Kultur und Geschichte. Existenz und Besuch schulischer Sonderangebote mit weiteren Anfahrtswegen und einer Einschränkung wohnortnaher Kontakte erschweren den Besuch inklusiver Freizeitangebote, weshalb wieder auf parallele exklusive Strukturen von Freizeitangeboten zurückgegriffen wird.⁷¹ Ein Beharren auf Teilnahmerecht bei unvorbereiteten (zum Beispiel nicht barrierefreien) oder ablehnenden Freizeitorganisationen würde dem angestrebten geselligen Miteinander widersprechen. Geringere soziale Partizipation in der Freizeit schlägt sich insbesondere bei jüngeren Menschen mit Behinderung in höherer Unzufriedenheit mit der Freizeitgestaltung nieder.⁷²

Beim Verlassen der Schule ohne Schulabschluss stehen für Jugendlichen mit Behinderung vor allem sog. Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) bereit, um die Beschäftigung zu garantieren. Die WfbM erfüllen zwar die wichtige Funktion der Inklusion in wirtschaftliche Leistungsrollen, werden wegen der geringen Bezahlung und Exklusion jedoch kritisiert. Eine Art Zwischenstufe sind an WfbM angeschlossene, aber in andere Unternehmen (Organisationen) ausgelagerte einzelne Arbeitsplätze oder Arbeitsgruppen. Analog zu den schulischen Strukturen handelt es sich bei den Werkstätten um Orte exklusiven Zusammenhalts. Ebenfalls dem Bildungssystem entsprechend sind die Zahlen der Werkstattbeschäftigten trotz vermeintlicher Inklusionsbemühungen nicht rückläufig, sondern steigen leicht an.⁷³

Eine weitere Besonderheit kann durch die Wohnsituation in Einrichtungen der Jugend- oder Behindertenhilfe entstehen. Ob Wunsch oder eine der wenigen Möglichkeit mit unterschiedlichem Maß an Unterstützung (organisiert) außerhalb der Familie zu leben, stellen solche Einrichtungen doch einen Unterschied zum Leben in Privathaushalten dar, da die individuelle Alltagsgestaltung geringer ist und berufliche Kräfte mit teils hoher Fluktuation

71 Beck, »Kinder und Jugendliche mit Handicap«

72 Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

73 Aichele, »Dekade UN-Behindertenrechtskonvention«; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

die Betreuung übernehmen. Wohnheime und (ambulant) betreute Wohngemeinschaften weisen ebenfalls steigende Besuchszahlen auf.⁷⁴ Sie können derselben Organisation angehören wie WfbM, teils auf demselben Gelände liegen und so eine räumlich verhältnismäßig separierte Welt exklusiven Zusammenhalts bilden.

4.4 Jugendliche in Gruppen

Inklusiver Zusammenhalt wird auf Gruppenebene für Jugendliche besonders bedeutsam, wenn nicht vielfach sogar erst auf dieser Ebene für sie fassbar. Wesentliche Gruppen bilden dabei (1) die Familie, (2) die schulische (oder später ggf. ausbildungsbezogene) Bezugsgruppe sowie (3) Peergruppen. Die für das Jugendalter typische Verschiebung der Relevanz von familiären zu außerfamiliären Kontexten unterliegt im Kontext von Behinderung oftmals anderen Veränderungstendenzen oder -dynamiken, die wiederum mit unterschiedlichen Auswirkungen auf den Zusammenhalt innerhalb der jeweiligen Gruppe verknüpft sind.

Die meisten Jugendlichen mit Behinderung wachsen in ihren (1) Familien auf oder sind zumindest primär in der Familie, während sie Teilzeit in einer Einrichtung wohnen. In einigen Fällen leben Jugendliche mit Behinderung in vollstationären Wohnformen. Jugendliche mit Behinderung leben im Allgemeinen vergleichsweise länger in ihren Familien und sind eher dort stärker und weniger in sonstigen Gruppen wie zum Beispiel Freundeskreisen eingebunden. Der inklusive Zusammenhalt in einer Familie ist daher zentral, obwohl er im Spannungsfeld jugendlicher Ablösungstendenzen bei gleichzeitigen Unterstützungsleistungen herausgefordert wird. Jugendliche mit Beeinträchtigung schätzen bspw. das familiäre Miteinander seltener gut ein als Jugendliche ohne Beeinträchtigung (84 Prozent gegenüber 92 Prozent).⁷⁵ Zu den Unterstützungen kann die rechtliche Betreuung durch Familienangehörige zählen. Allerdings fängt die Familie auch bei rechtlicher Eigenständigkeit im Übergang ins Erwachsenenalter meistens mehr Unterstützungsaufgaben auf als bei Jugendlichen ohne Behinderung, weil die Unterstützung (noch) nicht von anderen Stellen wahrgenommen wird. Die erhöhte familiäre Belastung kann allerdings

⁷⁴ Ebd.; Ebd.

⁷⁵ Ebd.

auch den Zusammenhalt gefährden und gewisse Exklusionsmechanismen in Gang setzen, so dass einzelne Familienmitglieder die Familie temporär oder dauerhaft verlassen (zum Beispiel Trennung der Eltern oder institutionelle Unterbringung von Kindern).⁷⁶

Das Bildungssystem bietet mit seinem verpflichtenden Charakter in der Regel nicht frei wählbare (2) schulische Bezugsgruppen. Während hierarchisch gegliederte, selektive Bildungssysteme bereits generell differenzielle Lern- und Entwicklungsumfelder generieren,⁷⁷ verschärft sich die Lage bei erschwerten Lebenslagen und bei Behinderung.⁷⁸ Durch die Zuweisung in exkludierende (bzw. sog. separierende) Schulformen entstehen zusätzliche Divergenzen in den Gruppenkompositionen, die sich auf die individuelle Entwicklung auswirken. Auch in diesen unterschiedlichen schulischen Räumen zeigt sich auf Gruppenebene inklusiver oder exklusiver Zusammenhalt, der durch die Gruppen- bzw. Klassenkomposition geprägt und im Spannungsfeld zwischen Diversität und Normen ausgehandelt wird. Das Konzept Zusammenhalt hat als Merkmal der schulischen Bezugsgruppe bislang wenig Beachtung in schulbezogenen Studien erlangt, wenngleich der Begriff Kohäsion als Netzwerkmaß sozialer Dichte vermehrt anzutreffen ist. So wird höhere Klassenkohäsion mit höherer sozialer Partizipation in Verbindung gebracht, wobei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten weiterhin benachteiligt sind.⁷⁹ Qualitativer Bestimmung sowohl des inklusiven als auch des exklusiven Zusammenhaltes in unterschiedlichen schulischen Bezugsgruppen kann das Konstrukt inklusives Klassenklima dienen. Es ist wesentlich geprägt durch Anerkennung und Wertschätzung von Diversität und durch die Einbindung in eine positive normgebende schulische Bezugsgruppe, die Entwicklung von Solidarität und Zusammenhalt unterstützt.⁸⁰

Der schulische Kontext bildet für viele Jugendliche zugleich eine Plattform zu (3) Peergruppen, mit denen sie einen Großteil ihrer Freizeit verbringen und die einen zunehmend höheren Stellenwert einnehmen.⁸¹ Selektive Bildungssysteme haben damit einen kumulativen Effekt auf die Zugehörigkeit in Peergruppen als zentrale Sozialisationskontexte. Für Jugendliche mit

76 Ebd.

77 Baumert/Stanat/Watermann, »Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«

78 Zurbriggen/Moser, »Schule und erschwerte Lernsituation«

79 Schürer/van Ophuysen/Marticke, »Kontext und Klassenkohäsion«

80 Knickenberg/Stöcker/Zurbriggen, »Inklusives Klassenklima«

81 z. B. Rubin/Bukowski/Parker, »Peer interactions«

Behinderung, die eine Sonderschule besuchen, werden die Möglichkeiten von Peerkontakten außerhalb des schulischen Umfeldes durch die vielfach größere Distanz zum Wohnort zusätzlich eingegrenzt, was sich unter anderem in einem vergleichsweise größeren Anteil an Freizeit mit der Familie als mit den Peers widerspiegelt.⁸² Unter anderem daher setzt sich in der Freizeit tendenziell der Kontakt zu ebenfalls behinderten Jugendlichen fort. Im Unterschied zu Familie, Schule oder auch organisierten Freizeitangeboten kann Inklusion unter Peers nicht rechtlich eingefordert werden.⁸³

4.5 Jugendliche in Interaktionen

Zusammenhalt wird maßgeblich durch (vertikale und horizontale) Interaktionen zwischen Mitgliedern der Gesellschaft geprägt und lässt sich unter anderem durch eine Wahrnehmung von Teilhabe charakterisieren.⁸⁴ Allgemein wird bei Personen mit Beeinträchtigung geringere soziale Partizipation und mehr Einsamkeit als bei Menschen ohne Beeinträchtigung festgestellt.⁸⁵ Daher ist die Interaktionsebene für Zusammenhalt allgemein, aber insbesondere im Zusammenhang mit Behinderung und deren sozialer Konstruktion von zentraler Bedeutung.⁸⁶ An der Allgegenwärtigkeit von Interaktionen und gelingender Kommunikation abseits übergeordneter Vorgaben und Ebenen zeigen sich zudem die Überschneidungen der Modellebenen und die komplexen Wechselwirkungen. Unter anderem durch die Tendenz zu exklusiven Strukturen haben die Jugendlichen vergleichsweise weniger (gute) Freunde und fühlen sich einsamer als Jugendliche ohne Behinderung.⁸⁷

Inklusion wird durch Kommunikation in Interaktionen besonders sichtbar, da es aktive oder passive Sprecherrollen gibt. Laut Stichweh werden »Exklusionen [...] relativ selten als operative Vollzüge in der Form eines Ereignisses sichtbar gemacht«⁸⁸. Stattdessen zeigen sie sich in Form von unerwünscht sein, nicht mitgemeint oder übersehen werden. Diese subtile

82 Zurbriggen/Venetz/Hinni, »quality of experience«

83 Felder, »schulische Inklusion«

84 Chan/To/Chan, »Reconsidering Social Cohesion«

85 Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

86 Goffman, *Stigma*; Kastl, »Soziologie der Behinderung«

87 Bundesministerium für Arbeit und Soziales, *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*

88 Stichweh, »Soziologie der Inklusion«, S. 31

Exklusion ist vielfach im Kontext von Behinderung zu beobachten, bspw. wenn Menschen mit Behinderung nicht selbst adressiert bzw. angesprochen werden. Grundsätzlich sind Jugendliche mit Behinderung vielfach mit Vorurteilen, Ablehnung und Vermeidung konfrontiert. Gründe dafür liegen aufseiten der anderen in Emotionen und Angst vor dem Unbekannten, aber auch vor eigener Betroffenheit.⁸⁹ Die Auseinandersetzung mit Ablehnung und Stigmatisierung stellt eine zusätzliche Herausforderung für heranwachsende Jugendliche mit Behinderung dar. Einerseits können Zuschreibungen in ihr Selbstbild übergehen,⁹⁰ andererseits ist das Erleben von Diskriminierung und Exklusion dem Wohlbefinden abträglich. Selbst- und Fremdwahrnehmungen können sich unterscheiden, wobei Jugendliche allgemein und Jugendliche im Kontext von Behinderung spezifisch Machtasymmetrien in Kommunikation und Interaktion unterworfen sind.⁹¹ Dies kann Anlass für Konflikte in Interaktionen, aber auch im jugendlichen Selbstbild darstellen⁹² und so konkret die Wahrnehmung von inklusivem vs. exklusivem Zusammenhalt und damit das eigene Wohlbefinden beeinflussen.

5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde der Versuch unternommen, die beiden populären Konzepte Inklusion und Zusammenhalt zusammenzuführen und ein theoretisches Modell inklusiven vs. exklusiven Zusammenhaltes zu skizzieren. Inklusiver Zusammenhalt ist für Jugendliche im Kontext von Behinderung besonderen Bedingungen unterworfen, aber auch von besonderer Bedeutung. Zum einen wird mit einer Behinderung geringere soziale Partizipation infolge von Beeinträchtigung beschrieben, die somit mit erschwerten Lebenslagen und gesellschaftlicher Exklusion, zumindest aber erschwerter Inklusion einhergeht. Zum anderen ist nicht nur das Jugendalter an sich, sondern vor allem das Jugendalter im Kontext von Behinderung Entwicklungsaufgaben unterworfen, die durch die zusätzlichen

89 Goffman, *Stigma*; Kastl, »Soziologie der Behinderung«

90 z. B. Pfahl/Powell, »Klassifikationen und ihre Folgen«

91 z. B. Goffman, *Stigma*; Hitzler, »Interaktionen zwischen Personen«

92 z. B. Leyendecker, »Entwicklung des Selbstkonzepts«; Pfahl/Powell, »Klassifikationen und ihre Folgen«

Herausforderungen auch in Bezug auf inklusiven Zusammenhalt erschwert werden.

Wie deutlich geworden sein dürfte, haben Zusammenhalt und Inklusion einige Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer (unklaren) Definition. Die Konzepte stehen zudem in einem Spannungsverhältnis zueinander, wenn Inklusion als struktureller Zugang verstanden wird, der Ungleichheit erhöht und somit Zusammenhalt reduziert. In der Diskussion um ihre gesellschaftlichen Implikationen werden Inklusion und Zusammenhalt von ernsthaften Zweifeln begleitet, teils als normative Konzepte abgetan und nicht ernstgenommen. Auf der Basis der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der UN-BRK kann der normative Anspruch jedoch anerkannt werden und nachfolgend das Konzept des Zusammenhalts, der als Erleben von Zugehörigkeit menschliches Grundbedürfnis ist, ergänzen. Eine Grundsatzdiskussion zu Prinzipien sozialer Ordnung und etablierter Gesellschaftsnormen ist auf der Basis von Nicht-Diskriminierung bzw. Nicht-Exklusion nicht notwendig. Inklusion als normative Zugangserwartung und Zusammenhalt als menschliches Grundbedürfnis sozialen Eingebundenseins stellen jeweils einzeln fragilere gesellschaftliche Zustände als in Kombination dar. Verknüpft kann sich inklusiver Zusammenhalt als stabilere und auch angemessene Beschreibungskategorie einer modernen westlichen Gesellschaft herausstellen, die in ihren Mechanismen und Qualitäten näher zu bestimmen wäre und strukturell an Ungleichheit geknüpft ist.

Anhand des Modells inklusiven Zusammenhalts kann gezeigt werden, wie die paradoxen und konfliktreichen Wirkungen von Inklusion und Exklusion sich auf den Ebenen Gesellschaft, Systeme, Organisationen, Gruppen und Interaktionen niederschlagen und wie dieser strukturelle Einbezug inklusiven und exklusiven Zusammenhalt bedingt oder prägt. Inklusion bzw. inklusiver Zusammenhalt auf einer Ebene kann paradoxerweise mit Exklusion bzw. exklusivem Zusammenhalt auf anderen – (untergeordneten) – Ebenen einhergehen, oder erstere erst ermöglichen. Zusammenhalt auf einer Ebene kann sogar kontraproduktiv für Zusammenhalt auf einer anderen Ebene sein und birgt darüber hinaus spezifisches Konfliktpotential. So kann Zusammenhalt in selbstgewählte Peergruppen bspw. gegenläufig zum Klassenzusammenhalt sein. Einen Spezialfall der Inklusions-Exklusions-Konstellationen stellt die Interaktionsebene dar, da Exklusion hier konkret in der Interaktion geschieht und nicht auf eine untergeordnete Ebene verlagert werden kann. Exklusiver Zusammenhalt allerdings ginge bezogen auf

eine konkrete Interaktion immer auch gleich mit dem Potential für inklusiven Zusammenhalt der Ausgeschlossenen oder Unbeachteten einher, wenn dies mehrere Personen sind.

Das Modell inklusiven Zusammenhalts ist stark vereinfacht und lediglich der Versuch einer (ersten) Annäherung, kann aber der systematischen Betrachtung der Lebensbedingungen behinderter Jugendlicher dienen. So lässt sich gewissermaßen deskriptiv auf normativer Basis deren benachteiligte Ausgangslage für inklusiven Zusammenhalt zeigen, da vielfach auf der untergeordneten Ebene exklusive Strukturen Inklusion sichern. Zudem sind Exklusionen kumulativ.⁹³ Insofern besteht eher Zugang zu exklusivem Zusammenhalt, der wesentlich und folgenreich sein kann, wie zum Beispiel in Förderschulen oder WfbM. Diese Organisationen stehen exemplarisch für Besonderheiten der Lebenslage von Jugendlichen mit Behinderung. Bei Behinderung sind vielfach auch Kommunikation und selbstständige Lebensführung durch Barrieren in der Umwelt und erhöhten Unterstützungsbedarf erschwert. Hier wäre bspw. zu diskutieren, ob Stellvertreter aus Familie oder professioneller Betreuung statt der Jugendlichen mit Behinderung Adressaten der an sie gerichteten Kommunikation sind, die Jugendlichen so letztlich aus der Kommunikation exkludiert sind. Allerdings spricht dagegen, dass die Unterstützungen und Behindertenrolle überhaupt erst gesellschaftliche Unsicherheit bewältigen und Inklusion sichern.

Neben den theoretischen Annahmen bestehen empirisch möglicherweise unterschiedliche Wahrnehmungen von inklusivem vs. exklusivem Zusammenhalt sowie des jeweiligen Ausmaßes. Analog zur unterschiedlich eingeschätzten sozialen Partizipation in Schulklassen, könnten zum Beispiel Außenstehende den inklusiven Zusammenhalt von Jugendlichen mit Behinderung im Vergleich zu ihrer eigenen Wahrnehmung als niedriger einstufen. Jugendlicher Entwicklungsstand und kognitive Fähigkeiten beeinflussen die Wahrnehmung der abstrakten Kategorien Gesellschaft, Systeme sowie sozialer Ungleichheit. Daher können die konkreteren Lebensräume in Organisationen und Gruppen sowie die Begegnungen in Interaktionen sowohl in Inklusion als auch in Exklusion stärker wahrgenommen werden und deshalb die Wahrnehmung inklusiven Zusammenhalts insgesamt prägen. Da auch exklusiver Zusammenhalt inklusiv erlebt und sehr positiv verstanden werden kann, lassen sich keine Rückschlüsse auf die Qualität des Zusammenhalts, dessen individuelle Bedeutung oder

⁹³ Dederich, »Exklusion«

die daraus folgende Zufriedenheit ziehen. Exklusiver Zusammenhalt kann inklusivem vorgezogen werden,⁹⁴ wie Stichweh⁹⁵ anhand von kriminellen Jugendgruppen gegenüber Einrichtungen der Jugendhilfe beschreibt. Entscheidend scheint hier die freie Wahl sozialer Bereiche und gleichwertiger Alternativen zu sein, so dass exklusiver Zusammenhalt nicht das Ergebnis von Exklusion und Diskriminierung ist. Auf Basis des Modells können (Rahmen-)Bedingungen inklusiven und exklusiven Zusammenhalts beschrieben werden, woraufhin zukünftig deren Qualität, Ausmaß und (individuelle) Bedeutung im Kontext konkreter Partizipation aus Selbst- und Fremdwahrnehmung erforscht werden können. Damit einher geht die Erforschung von (struktureller und interaktiver) Diskriminierung einerseits und individueller Lebensgestaltung andererseits. Bei einer differenzierten Beschreibung der Lebenssituation und der Hinterfragung von Inklusionsschwellen⁹⁶ ist die individuelle Bewertung der Personen nicht vorwegzunehmen.

Literatur

- Aichele, Valentin, »Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland«. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 69, H. 6–7 (2019), S. 4–10.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer. »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«, in: Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen.*, Wiesbaden 2006, S. 95–188.
- Beck, Iris, »Kinder und Jugendliche mit Handicap«, in: Ulrich Deinet/Benedikt Sturzenhecker (Hg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*, 4. Aufl., Wiesbaden 2013, S. 135–141. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18921-5_14
- Biermann, Julia, »Sonderpädagogisierung der Inklusion«: Artikel 24 UN-BRK und die Diskurse über die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland«. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 69, H. 6–7 (2019), S. 19–23.
- Blanck, Jonna Milena/Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J. W., »Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern«. *Swiss Journal of Sociology*, Jg. 39, H. 2 (2013), S. 267–292.

94 Tillmann, »Inklusionsdebatte«

95 Stichweh, »Soziologie der Inklusion«

96 Ebd.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.), *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*, Bonn 2021.
- Chan, Joseph/To, Ho-Pong/Chan, Elaine, »Reconsidering Social Cohesion: Developing a Definition and Analytical Framework for Empirical Research«. *Social Indicators Research*, Jg. 75, H. 2 (2006), S. 273–302. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-2118-1>
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York 1985.
- Dederich, Markus, »Exklusion«, in: Markus Dederich/Heinrich Greving/Christian Mürner/Petra Rödler (Hg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*, 2. Aufl., Gießen 2010, S. 11–27.
- Eckhart, Michael/Haeberlin, Urs/Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe, *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern 2011.
- Felder, Franziska, Die Grenzen eines Rechts auf schulische Inklusion und die Bedeutung für den Gemeinsamen Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 62 (2015), S. 18–29. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art03d>
- Forst, Rainer, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/New York 2020, S. 41–53.
- Goffman, Erving. *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M. 1975.
- Harand, Julia/Steinwede, Jacob/Schröder, Helmut/Thiele, Nils, *Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen: 4. Zwischenbericht* (Forschungsbericht Nr. 571). Bonn 2021.
- Helbig, Marcel/Steinmetz, Sebastian, »Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen«. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 50, H. 3–4 (2021), S. 241–258. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017>
- Hitzler, Sarah, »Interaktion zwischen Personen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung. Eine konversationsanalytische Untersuchung zur Rolle der Herstellung von ›Gewöhnlichkeit‹«, in: Gudrun Dobslaw (Hg.), *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge*, Budrich UniPress 2018, S. 43–66.
- Kastl, Jörg Michael, »Inklusion und Integration«, in: Markus Dederich/Heinrich Greving/Christian Mürner/Petra Rödler (Hg.), *Behinderung und Gerechtigkeit: Heilpädagogik als Kulturpolitik*, Gießen 2013, S. 133–152.
- Kastl, Jörg Michael, *Einführung in die Soziologie der Behinderung*, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden 2017. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04053-6>
- Kemper, Thomas/Goldan, Janka, »Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf«. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 69, H. 8 (2018), S. 361–372.
- Klemm, Klaus. *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Bertelsmann-Stiftung 2015.
- Knickenberg, Margarita/Stöcker, Anne/Zurbriggen, Carmen, »Inklusives Klassenklima. Zur Bedeutung der sozialen Dimension des Klassenklimas unter Berücksichtigung

- von Heterogenität«, in: Katharina Resch/Katharina-Theresa Lindner/Bettina Streese/Michelle Proyer/Susanne Schwab (Hg.), *Schule und Inklusive Schulentwicklung*, Münster/New York 2021, S. 36–42.
- Leyendecker, Christoph, »Normalerweise bin ich nicht behindert?!« Entwicklung des Selbstkonzepts und Coping-Prozesse im Leben mit einer körperlichen Schädigung«, in: Barbara Ortland (Hg.), *Die eigene Behinderung im Fokus*, Bad Heilbrunn 2006, S. 12–30.
- Luhmann, Niklas. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1997.
- Maschke, Michael, »Behinderung als Ungleichheitsphänomen – Herausforderung an Forschung und Praxis«, in: Anne Waldschmidt/Werner Schneider (Hg.), *Disability Studies: Körper – Macht – Differenz*, Bielefeld 2007, S. 299–320. <https://doi.org/10.14361/9783839404867-013>
- Oh-Young, Conrad/Filler, John, »A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities«. *Research in Developmental Disabilities*, Jg. 47 (2015), S. 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W., »Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.«: Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen«. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 62 (2016), S. 58–74.
- Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa, »Disability and inequality in educational opportunities from a life course perspective«, in: Rolf Becker (Hg.), *Research Handbook on the Sociology of Education*, Cheltenham/Camberley /Northampton 2019, S. 383–406. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00031>
- Robert Koch-Institut, Abteilung für Epidemiologie und Gesundheitsmonitoring, »KiGGS-Basiserhebung – Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland«. Scientific Use File 5. Version (2013). <https://dx.doi.org/10.7797/9-200306-1-1-5>
- Rubin, Kenneth H./Bukowski, William/Parker, Jeffrey, »Peer interactions, relationships, and groups«, in: Nancy Eisenberg (Hg.), *Social, emotional, and personal development*, Hoboken 2006, S. 571–645.
- Schürer, Sina/van Ophuysen, Stefanie/Marticke, Sophie, »Sind schwache Leistung und auffälliges Verhalten immer ein Risiko für gelingende Partizipation? Zur Rolle von Kontext und Klassenkohäsion«. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 15 (2022), S. 101–118. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00130-x>
- Stöcker, Anne/Zurbriggen, Carmen, »Operationalisierungen von Beeinträchtigung und Behinderung bei Kindern und Jugendlichen – eine illustrative Replikation aus dem Teilhabebericht«. *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 13, H. 4 (2021), S. 154–164.
- Stichweh, Rudolf, »Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion«, in: Rudolf. Stichweh/Paul Windolf (Hg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*, Wiesbaden 2009, S. 29–42.
- Tillmann, Carolin, »Für und Wider der Inklusion: Welche Positionen vertreten die Disability Studies in der Inklusionsdebatte?«, in: Anne Waldschmidt (Hg.), *Handbuch Disability Studies*, Wiesbaden 2022, S. 517–531. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_30

- United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York 2007.
- Wansing, Gudrun, »Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff«, in: Theresia Degener/Elke Diehl (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention*, Bonn 2015, S. 43–54.
- World Health Organization, *ICF International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva 2001.
- Zick, Andreas/Rees, Jonas, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt – Eine sozialpsychologische Sicht auf das Konzept und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen an den Zusammenhalt«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/New York 2020, S. 130–151 .
- Zurbriggen, Carmen/Moser, Vera, »Schule und erschwerte Lernsituation und Lebenslagen«, in: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel/Werner Helsper (Hg.). *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden 2021, S. 1–16. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_39-1
- Zurbriggen, Carmen/Venetz, Martin/Hinni, Chantal, »The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers«. *European Journal of Special Needs Education*, Jg. 33, H. 2 (2018), S. 205–220. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424777>

Jugendlicher Populismus oder Populismus ohne Jugend? Zu einem erratischen Phänomen politischer Sozialisationsforschung

Baris Ertugrul

1. Einleitung

Gesellschaftsforschung und Sozialisationsforschung haben auf empirischer wie auf theoretischer Ebene ein vertrautes Verhältnis.¹ Die integrale Verschaltung der humanen Ontogenese mit der Entwicklung der sozialen Gesamtzusammenhänge bedeutet, an den Grundfragen des Sozialen zu partizipieren. Sozialisation ist soziologisches bzw. sozialtheoretisches Axiom und unabdingbar, um soziale Ordnung, soziales Handeln sowie sozialen Wandel zu verstehen.²

Diese Ambition an einem ganzheitlichen Zugriff auf das Verhältnis von Ich-Entwicklung und gesellschaftliche Kohäsionsbeziehungen dokumentiert sich auch erkennbar in der *politischen Sozialisationsforschung*, die als ein vergleichsweise längerer Forschungsstrang gegenüber der vielstimmigen Kritik am Sozialisationsparadigma robust geblieben ist.³ Richtungsweisend dafür sind jene Komplexitätsgewinne, die politische Sozialisationsforschung in der Nachkriegszeit im deutschsprachigen Raum kennzeichnete: bis Ende der 60er Jahre dominierte eine an Bestandserfordernissen von Gesellschaft interessierte Forschung den Diskurs um die politische Sozialisation, wofür ein parsonianischer Strukturfunktionalismus die (erkenntnis)theoretische Hintergrundfolie bereitstellte. Dieses generisch affirmative Verhältnis von Sozialisand:innen und Gesellschaft sollte sich in

1 Durkheim, *Über soziale Arbeitsteilung*; Berger & Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*

2 Joas/Knöbl, *Sozialtheorie*

3 Siehe zur umfassenden Kritik am Sozialisationsparadigma z.B. Zinnecker »Selbstsozialisation«; Honig, »Sozialisation«

der Folgezeit angesichts ›erkenntnispolitischer‹ Verschiebungen wandeln. Während der Behaviorismus durch die Kognitionspsychologie überholt wurde, öffnete sich die soziologische Partie⁴ für Perspektiven des Konflikts und der Widerständigkeit. Diese *Vielfachparadigmenwechsel* einte, dass sie neue Aufmerksamkeitsschwerpunkte hervorbrachten. Ihnen ist die Aufwertung des tätigen und potenziell emanzipativen Subjekts gemeinsam, womit der Fokus eben nicht einzig auf der Einpassung und Integration in normative Makrozusammenhänge liegt, sondern zugleich auf nicht-identische und widerständige Handlungsmöglichkeiten, die sich in Interaktionen des mikrologischen Alltagslebens herausbilden.⁵

Sozialisationsforschung knüpft damit paradigmatisch wie ganzheitlich an die eingerichteten politischen Ordnungsstrukturen und Konflikte des sozialen Miteinanders an.⁶ Aktuell muss sie dabei ansprechbar bleiben für die unüberhörbaren Fragen, die das »Band«⁷ einer (Welt-)Gesellschaft problematisieren.⁸ Solche haben vor dem Hintergrund der Kumulation zahlreicher Phänomene, die das Zusammenleben fragil und politisch instabil halten, aktuell Hochkonjunktur – und ein allgegenwärtiger *Populismus* darin eine prominente Rolle.⁹ Seine beachtliche Bedeutung hängt unmittelbar mit tiefgreifenden Krisen- und Unsicherheitserfahrungen der vergangenen beiden Dekaden zusammen. Mitunter gilt er dabei als *die* emblematische Pathologieerscheinung dieser Zeit.¹⁰ Populismus ist nicht nur eine solitäre bundesdeutsche, sondern eine global sichtbare politische Entwicklung. Er ›stresst‹ demokratisch verfasste Gesellschaften und fordert Wissenschaft heraus, Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen, politische Ausdrucks- sowie Umgangsformen zu klären. Und darin fällt auch die Aufgabe, Bedingungen, Bedeutungen und Konsequenzen der politischen Orientierungen und Einstellungen in Sozialisationsprozessen nachzuspüren.

Unter diesen Vorzeichen soll geprüft werden, wie eben bei einem ubiquitären auftretenden Populismus eigentlich Jugend im Forschungsdiskurs auf dieses Phänomen theoretisch und empirisch reagiert. Der vorliegende Bei-

4 Hurrelmann/Geulen, »Umfassende Sozialisationstheorie«, S. 52.

5 Haegel, »Political Socialization«, 336 ff.; Pfaff, *Jugendkultur und Politisierung*, S. 38

6 Etwa Kevenhörster, *Politische Sozialisation*, 61 ff.

7 Bedorf/Hermann, *Das soziale Band*, weiterführend auch Nassehi, *Unbehagen*; Müller, *Krise und Kritik*

8 Deitelhoff/Groh-Samberg/Middell, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*

9 Manow, *Politische Ökonomie*

10 Reckwitz, *Ende der Illusionen*, S. 132 ff.

trag hat eine ordnende Funktion, um Diskurslinien zu zeichnen und fehlende aufzuspüren – das auch, weil eine systematische Sammlung bisheriger Erkenntnisse in diesem Schnittfeld von Populismus und Jugend nicht vorliegt. Er versteht sich damit als ein *kleinformatiger Forschungsbericht* zu Jugend und Populismus und folgt dabei auch einer jugendsoziologischen Intuition: Oft wird bei gesellschaftlichen Themen dieser Strahlkraft eine Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen erkennbar und in diesem Zuge jüngere Altersgruppen instrumentell bzw. funktionalistisch diskursiviert. Populismus kann ab diesem Punkt für eine jugendbezogene politische Sozialisationsforschung damit als Prüfstein und sachthematische Fragestellung zugleich dienen. Haben wir es in den Studien mit einem spezifisch ›jugendlichen Populismus‹ zu tun oder kommt ›Populismus ohne Jugend‹ aus? Und nicht zuletzt kann auch Populismus durch die differenzierte Betrachtung seines dynamischen Konzepts in einer noch ›abgeschlagenen‹ Diskussion um Jugend Konturen gewinnen. Dafür wird im Folgenden ein allgemeiner Diskurs um Populismus dargestellt, um zentrale Eck- und Orientierungspunkte sowie den Maßstab der Diskussion zu markieren (2.), bevor ein narratives Review einschlägiger Studien zu Jugend und Populismus angeschlossen wird, das kompilativ das Feld absteckt (3). An die Ergebnisse der, wie gezeigt wird, vornehmlich quantifizierenden Studien werden zentrale Herausforderungen formuliert, die eine künftige, lebensweltlich einbettende Forschung im Blick behalten muss, wenn sie epistemologisch wie empirisch gesättigt sein will (4.).

2. Populismus: eine Minimalideologie mit Maximaleffekten

Die Rede und Beobachtung von Populismus ist (vergleichsweise) ein Problem jüngerer Datums. Was Ende der 1990er Jahre als »elektorale Randerscheinung«¹¹ in Europa beobachtet wurde, kann heute als globale (partei)politische Erfolgsgeschichte gelten: Populistische Parteien sitzen in den Parlamenten, und das in unterschiedlichen geografischen Gebieten. Dieser Umstand einer populistischen Landnahme spiegelt sich ebenfalls in der neuerlichen Konjunktur der wissenschaftlichen Beschäftigung mit diesem Phänomen.¹² Populismus avancierte zu einem Terminus des politik-

11 Decker, *Die populistische Herausforderung*, S. 11

12 Hunger/Paxton, »Buzzword«

bzw. sozialwissenschaftlichen Feldes.¹³ Weil schon früh erkannt wurde, dass sich dieser Politikstil bzw. politische Ideologie wie ein »Chamäleon«¹⁴ bewegt, bestehen anhaltende Deutungsbemühungen um den Begriff. Die Beobachtung, dass unterschiedliche Wirtsideo logien populistisch angereichert werden können, Populismus damit – in der Sprache der klassischen Politikkoordinaten – *links-* wie *rechtsfähig* ist, führte dazu, dass *relationale* Bestimmungen angestrengt wurden. Die am stärksten rezipierte Konzeptualisierung findet sich bei Cas Mudde¹⁵, der – rekurrierend auf die Erstidee von Michael Freeden¹⁶ – Populismus analytisch halbiert. Mudde definiert neuerlich wieder hierzu Populismus

»konkret als dünne Ideologie, nach der die Gesellschaft in zwei homogene antagonistische Lager gespalten ist, »das anständige Volk« und »die korrupte Elite« und Politik ein Ausdruck der *volonté générale* (Gemeinwillen) des Volkes sein sollte« (Herv. i. O.).¹⁷

Die Merkmale »Volksouveränität«, »Anti-Establishment« und »Antipluralismus« haben sich als grundständige Konstitutionsmerkmale einer dünnen Ideologie im Forschungsdiskurs etabliert.¹⁸ Sie werden sodann ideologisch *angedickt*. Populismus ist hiernach zunächst ein »ideologisches Minimum«, das »inhärent unvollständig«¹⁹ ist. Das Minimalelement weist die agonalen Positionierung wie die unüberbrückbaren Interessensgegensätze von Volk und Elite aus. Karin Priester formuliert hierzu pointiert und technischer:

»Da sich im Anspruch auf Bildung des politischen Willens nur der Herrschaftswille gegenüber dem Volk manifestiere, fordern Populisten eine ungefilterte politische Willensartikulation und lehnen intermediäre Organe als Instrumente der »Bevormundung« ab. Aber im Unterschied zu direktdemokratischen Verfahren, die auf der Kontrolle (dem gebundenen Mandat) der Delegierten durch die Delegierenden beruhen, befürworten sie einen spontanen Voluntarismus in einer Akklamationsdemokratie.«²⁰

Diese von Priester beschriebene Form eines ungebremsten, vulgärradikalen Demokratiemodus macht Populismus ungemein agil. Erkennbar ist dies auch in globaler Perspektive. Sind im lateinamerikanischen Raum eher linke

13 Schubert/Klein, *Das Politiklexikon*, S. 278

14 Taggart, *Populism*, S. 5

15 Mudde, »Zeitgeist«; Jörke/Selk, *Populismustheorien*

16 Freeden, »Nationalism«, S. 755

17 Mudde/Kaltwasser, *Populismus*, S. 25

18 Verkamp/Merkel, *Populismusbarometer*, S. 19

19 Vgl. und zitiert nach Priester, »Wesensmerkmale des Populismus«, S. 4

20 Priester, »Wesensmerkmale des Populismus«, S. 5

ideologische Traditionen dokumentiert, tritt Populismus in Nordeuropa mit einem ethnonationalistischen Gewand auf, das antipluralistisch, nativistisch, antiglobal und auch autoritaristisch gewebt ist.²¹ Als rezente, »rechte Idee der Überwindung moderner Polykontextualität«²² streben (Rechts-)Populist:innen im hiesigen Raum an, entsprechende Ein- und Ausschlussroutinen zu etablieren, um die kulturellen und ökonomischen Privilegien der Mehrheitsgesellschaft zu sichern, die die politischen Eliten aus der Hand geben würden. Die konfrontative Gegenüberstellung der *einfachen, aber wahrhaftigen Leute* und einer *korrupten Elite* – die ein technokratischer Apparatsschick ebenso repräsentieren kann wie etwa eine kapitalistische Elite – erscheinen eben nur durch populistische Vertreter:innen überwindbar. Populist:innen kennen demnach exklusiv den echten Willen des Volkes und erheben in der Folge einen »moralische[n] Alleinvertretungsanspruch«.²³

Diese theoretischen Greifbewegungen lassen sich durch empirische Gesellschaftsanalysen und Zeitdiagnosen abstützen. So gibt es bspw. einen größeren und öffentlich breiter wahrgenommenen Literaturbestand zu bundesdeutschen bzw. westlichen Mittelschicht(en), in dessen Beobachtungen auch ein aufgeflammter Rechtspopulismus steht. In anhaltenden, gesellschaftsstrukturellen Umordnungsprozessen, die als Konsequenz von ökonomischen und kulturellen Megatrends beschrieben werden,²⁴ registriert der Forschungsdiskurs neue Fraktions- oder Lagerbildungen innerhalb der Mittelklasse, die sich mitunter polarisiert gegenüberstehen.²⁵ In jedem Fall wird der Nimbus der Mittelschicht als Kühlzone gesellschaftlicher Überhitzungen an den Rändern in Frage gestellt. Sie zeigt sich derweil zunehmend *fragil*²⁶, *gespalten*²⁷ und bisweilen *verloren*,²⁸ in jedem Fall *gefor-*

21 Philip Manow erklärt hier überzeugend die Differenz von Rechts- und Linkspopulismus nach dem Motiv der Globalisierungskritik, das bspw. für Nordeuropa an der Kritik der globalen Migrationsbewegungen aufgeknüpft ist, in etwa Lateinamerika an der Kritik für globale Geldbewegungen, vgl. Manow, *Politische Ökonomie*, S. 38 ff.

22 Nassehi, »Letzte Stunde«, S. 68

23 Müller, »Was ist Populismus«, S. 194

24 Vgl. insbesondere im deutschsprachigen Bereich Reckwitz, *Ende der Illusionen*; in anderer Perspektive und Abgrenzung zu Reckwitz vgl. Manow, *Politische Ökonomie*

25 Zur Frage, ob ›Polarisierung‹ oder eher ›Pole‹ zu verzeichnen sind vgl. die instruktive Debatte um Kumkar/Schimank, »Drei-Klassen-Gesellschaft«; Reckwitz, »Replik«; Mau, »Klassen«

26 Zick/Klein, *Mitte-Studie 2014*

27 Zick/Küpper/Krause, *Mitte-Studie 2016*

28 Zick/Küpper/Berghan, *Mitte-Studie 2019*

dert.²⁹ In die Mittelschicht sind hiernach menschenfeindliche Einstellungen gegenüber Minoritäten und vulnerable Gruppen hineingewachsen, die gegenwärtig angesichts der Intensivierung der realpolitischen Fragen zu (Zwangs-)Migration, Geschlechterverhältnisse oder etwa ökologischen Fragen im Brennpunkt öffentlicher Debatten stehen.³⁰

Andreas Reckwitz hat hierzu eine breit rezipierte Zeitdiagnose vorgelegt und identifiziert für die spätmoderne Bundesrepublik drei Großgruppen in der Mittelklasse: Die einem »apertistischen Liberalismus«³¹ Anhängenden der Mittelklasse sind akademisch gebildet, in Zukunftssektoren der Wirtschaft beruflich integriert und verfolgen kosmopolitische Leitmotive einer pluralen Gesellschaft. Der eher »demarkationistisch«³² orientierten, »alten« Fraktion der Mittelklasse wird dagegen eine konservative Haltung zu Themen der Öffnung zugesprochen. Sie erduldet (noch) die kulturelle Hegemonie der aufstrebenden apertistischen Mittelschichtsfraktion und hegt (bisher) keine Allianzambitionen mit einer *prekären* Mittelschichtsfraktion in der Spätmoderne. Dort sind populistische und bisweilen extremistische Einstellung verteilt. Und für Reckwitz sind genau zwischen diesen beiden letztgenannten Gruppen hohe populistische Mobilisierungschancen verbucht, weshalb jene (autochthone) konservative Mittelschicht als unzuverlässiger Partner einer parlamentarischen Demokratie in den Fokus gerät(, auch weil ein Intra-Klassenkompromiss kaum in Aussicht steht). Die oftmals als Modernisierungsverlierer:innen thematisch werdende *prekäre* Mittelschichtsfraktion zeichne neben der ökonomischen Abstiegsangst eine Schließungsbewegung gegenüber progressiven und postmaterialistischen Werten wie Lebensstilen aus, was eben in der Wahl (rechts-)populistischer Parteien münde. Nancy Fraser verweist hierzu analog auf das amerikanische *heartland*, das als Symbol eines authentischen (und zumeist damit auch autochthonen) Lebensstils von Trump politisch mobilisiert wurde. Ebenso sammelt die Front National in den strukturschwachen, ländlichen Gebiete Frankreichs erfolgreich (vormals linke) Wählerstimmen der Arbei-

29 Zick/Küpper, *Mitte-Studie 2021*

30 Besonders erbittert erscheint der Kampf in der Arena um transversalen Ein- und Ausschluss (hierzu Lessenich, *Demokratie*, S. 60 ff.). Mit Blick auf das Thema Migration und der hier relevanten Konfliktlinie um das »Innen« und »Außen«, indizieren Daten (Mau/Lux/Gülzau, »Arenen«), dass die Polarisierung von links und rechts weitgehend vollständig aufrechtzuerhalten ist, wohingegen die Position zu anderen Konfliktlinien weitaus weniger eindeutig zuzuordnen sind.

31 Eingehende Beschreibung bei Reckwitz, *Ende der Illusionen*, S. 90 ff.

32 Schimank, »Rechtspopulistische Mittelschichten«, S. 230

terklasse (bis zu 60% im Jahr 2022), was Didier Eribon autosoziobiografisch aufarbeitet.³³

Deutlich wird indes: Die theoretischen wie empirischen Vereindeutigungsbemühungen lassen große Varianzräume für das Phänomen Populismus zu – und auch Abstraktionsverluste, wenn seine Vieldimensionalität unberücksichtigt bleibt. Die zeitlichen, räumlichen bzw. regionalen und thematischen Differenzen verweisen auf verschiedene Ausprägungsformen, die antisemitisch, kapitalismuskritisch, rassistisch, autoritaristisch, etc. ausfallen können. Die spezifischen globalen wie nationalen Anverwandlungen – auch innerhalb Europas – haben Gemeinsamkeiten, aber auch signifikante Unterschiede. Forschung vollzieht oftmals bei all dieser Heterogenität die Bestimmung des Populismus (und die Bestimmung solcher, die diesem zuneigt sind,) über politische Parteien, die erkennbar populistisch agieren.

3. Überhänge und Unterkomplexität: Beobachtungen der Forschung zu Jugend und Populismus

Der reichhaltige Forschungsdiskurs um das »Buzzword«³⁴ Populismus ist wie gezeigt für den Bereich der Erwachsenen signifikant und bedeutsam. Damit steht ein großer Integrationsballast für die Sozialisationsforschung bereit, angesichts der Bedingungen und Wirkungen des Populismus auf Mikro-, Meso- und Makroebenen der Gesellschaft. Für die hier beabsichtigte Zentrierung auf Jugend hat die praktische Sucharbeit bis Januar 2022 deutlich gemacht, dass einschlägige Datenbanken es kaum ermöglichen, ein um Jugend und Populismus kreisenden Review anzulegen.³⁵ Dafür erscheint a) die dezidiert jugendbezogene Literatur zu gering, und b) handelt es sich kaum um einen Forschungsdiskurs, weil die Studien einander weitgehend desinteressiert gegenüberstehen. Die wissenschaftliche Befundlage zu Fragen der politischen Sozialisation im Kontext von Jugend und Populismus ist nach derzeitigem Stand *weder verbunden, noch verbindlich*. Sie speist sich vorwiegend aus einer politikwissenschaftlichen und sozialpsychologischen

33 Fraser, »Neue Linke«; Eribon, *Rückkehr nach Reims*

34 Hunger/Paxton, »Buzzword«

35 Die Suche erfolgte hierbei über Web of Science und schloss alle sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen ein.

Populismusforschung, die, mitunter explizit, meistens aber kursorisch Bezug nimmt auf die jüngeren Altersphasen. Dieses Teilergebnis im Prozess steuert in der Folge die Methodenwahl weg von einem systematischen Literaturreview hin zu einem narrativen. Und doch erfolgt die Selektion und Darstellung nicht beliebigen Entscheidungen, sondern kriterialen. Die Auswahl und Kompilation aktueller Forschungsbefunde fixieren methodische, theoretische und empirische Koordinaten, die sich für Jugend und Populismus beobachten lassen und die Anlehnungen bzw. Neuausrichtungen einer politischen Sozialisationsforschung im darauffolgenden Schritt (4.) plausibilisieren.

3.1 Indifferenten Populismus

Grundsätzlich verhält sich in den hier verhandelten Studien Populismus gegenüber Jugend indifferent. Gemeint ist damit, dass sich der uneinheitliche Erwachsenendiskurs ohne Irritationen in die Jugendphase verlängert. Es lassen sich darin ähnliche Fragestellungen und Problemdiagnosen erkennen. Eine erste Ordnungsbewegung zeigt grundständig an, dass Populismus im deutschsprachigen Forschungsraum angesichts der empirischen Korrelate als *Rechtspopulismus* thematisch wird. Das verweist ferner auf die Flugbahn des Phänomens, mit der die Dichte der Veröffentlichungen merklich seit der Europawahl 2014 ansteigt, aber insbesondere nach dem »langen Sommer der Migration« im Jahr 2015.³⁶ Die Generaldifferenzierung wird sodann darin getroffen, dass Populismus als antidemokratische Orientierung rubriziert wird. Im Lichte der vorliegenden Arbeiten wird weitergehend Populismus unter Aufweis unterschiedlicher Elemente und Operationalisierungen dabei verschiedentlich *hervorgebracht*. Es werden xenophobe Einstellungen bzw. Vorurteile als Signum dieser Populismuskonzeptionen salient. Illustrativ sollen unterschiedliche Facetten dargestellt werden: Zick et al.³⁷ verstehen Gewalt und Extremismus gegenüber marginalisierte oder minoritäre Gruppen als zentrales Erkennungszeichen dieser politischen Einstellung. Die Daten der Mitte Studie 2018 operationalisieren Populismus zweidimensional. Einerseits wird auf der »horizontalen Dimension« Demokratiemisstrauen und Law-and-Order-Autoritarismus gemessen, während

36 Hess et al., *Migration*

37 Zick/Berghan/Mokros, »Jung, feindselig«, S. 1157

auf der vertikalen Dimension Abwertungen von *Fremden*, in diesem Fall Muslimen, Sinti und Roma sowie Asylsuchenden, beobachtet werden.³⁸ Neben der Mitte-Studie beobachtet einzig die Shell-Jugendstudie und das MYPLACE-Survey ›Populismus‹ als eigenes Konstrukt – wenn auch hier eben mit differierenden Beobachtungselementen. Die Shell-Studie von 2019 synthetisiert zur Messung einer *Populismusaffinität* unter Jugendlichen »zeitgenössische populistische Argumentationsmuster«³⁹, die sich in anderen, erwachsenenbezogenen empirischen Studien bereits bewährt haben. Mit sechs Items messen sie dabei Items die Zustimmungen zu Aussagen, die unterschiedliche Dimensionen – Meinungsdictat, Xenophobie, Antielitismus und Anti-EU-Haltungen – umgreifen. Darüber hinaus stellt sie heraus, dass ihre Aussagenkonstrukte die affektive Dimension berühren und weniger eine abstrakt kognitive.⁴⁰

Etwas mehr Differenzierung führen Pollack et al.⁴¹ ein. Sie bilden, unter Rückgriff auf die Daten des MYPLACE-Survey, mit Zynismus, Xenophobie, Autoritarismus und Nativismus die Indikatoren für Rechtspopulismus. Populismus ist auch hier ein antidemokratisches und fremdenfeindliches Konstrukt. Die empirische Untersuchung fokussiert also ebenfalls jene Momente, die eine poröse Demokratie anbahnen. Gleichwohl versteht sie sich ebenso als Beitrag, auf eine normative Position hinzuweisen, die »Populism-as-radicalism [] as a strategy [] of the Centre«⁴² vorschnell im Diskurs disqualifiziert. Populismus wird hier als politischer Teilhabemodus gesehen, der – wenn auch Artikulationsdefizite aufweisend – nachvollziehbare Sorgen der Menschen anzeige. So gelte es populistische Positionen nicht (aus bürgerlichen Positionen heraus) zu pathologisieren und damit zu marginalisieren, sondern sie als Sorgen der Menschen ernst zu nehmen.⁴³ Anschluss wird damit auch an den lateinamerikanischen Diskurs um Populismus gesucht, der Populismus als legitimes Element einer liberalen Demokratie anerkennt.⁴⁴ Innerhalb dieser Theoriekontexte sei es dabei zentral, den Blick auf das lokale und regionale Politikerleben zu stellen. Mit diesem Beitrag lässt sich zugleich ablesen, dass die Diskussion um Populismus und Jugend vor den

38 Zick/Küpper, *Mitte-Studie 2019*, S. 173

39 Albert/Hurrelmann/Quenzel, *Shell-Studie 2019*, S. 78

40 Ebd. S. 16

41 Pollack/Brook/Ellison., »Mapping Youth«

42 Ebd., S. 159

43 Ebd., S. 144.

44 Laclau/Mouffe, *Hegemonie*

Ergebnissen der Europawahl 2014 einen offeneren Ton hat und keinen Automatismus hervorruft, der diese(n) Politik(stil) als antidemokratische bzw. rechtsextreme Position ›stigmatisiert‹.

Genau wie Trittel und Schenke⁴⁵ ordnen auch Foa und Mounk⁴⁶ den grassierenden Rechtspopulismus als lang inkubierende Pathologie westlicher Demokratien ein. Während erstere die PEGIDA-Bewegung als Zeichen einer »politisch-kultureller Eruption«⁴⁷ und als Symptom eines transnationalistischen *Cleavage* verorten, machen Foa und Mounk am Wahlverhalten – etwa am elektoralen Erfolg Donald Trumps und der AfD – fest, dass Populismus das Ergebnis einer westlichen Demokratiekrise zu werten sei. Der Einzug der Rechtspopulist:innen in den deutschen Bundestag wird als historischer Moment begriffen, mit dem seit 1945 erstmalig wieder der Einzug einer xenophoben Partei ins Parlament bezeugt würde.⁴⁸ Damit sei die Selbstverständlichkeit eines demokratischen Konsenses brüchig; ein populistischer *Backlash* sei zu verzeichnen. Seit mehr als vier Jahrzehnten machte sich in der Wissenschaft die Beobachtung einer Erosion demokratischer Teilhabe breit, ebenso des Anstiegs an Unzufriedenheit mit den jeweiligen Staatsdemokratien. Auch Zagórski et al. schließen an die einflussreiche und aktualisierte These von Ingleheart und Norris⁴⁹ an und betonen stärker die gleichrangige Bedeutung auch von makro-ökonomischen neben kulturellen Veränderungen.⁵⁰

Auf eine wichtige, dem Populismus inhärente demokratische Ambivalenz verweisen Zanotti und Rama in ihrer Pilotstudie.⁵¹ Populismus und Demokratie werden in der breiten Diskussion weithin als Gegensätze diskutiert. Weil Populist:innen demokratische Grundbedingungen unterminieren, in dem sie sich als *wahre* Demokraten ausgeben, aber auch, weil sie Mehrheitsprinzip und Minoritätenschutz gegeneinander ausspielen, stellen Zanotti und Rama das Verhältnis von populistischen Einstellungen und Einstellungen zur liberalen Demokratie zunächst als offene Frage. Damit berühren sie grundständiger einen Aspekt, der danach fragt, inwiefern

45 Trittel/Schenke, »PEGIDA«

46 Foa/Mounk, »Populist Wave«

47 Trittel/Schenke, »PEGIDA«, S. 1182

48 Foa/Mounk, »Populist Wave«, S. 1013

49 Ingleheart/Norris, *Trump, Brexit*

50 Zagórski/Rama/Cordero, »Employement«, S. 4.

51 Zanotti/Rama, »Liberal Democracy«

überhaupt Populist:innen einer liberalen Demokratie abgeneigt sind, oder ob sie auf Verbesserung dieser pochen.

Eine spezifisch nationale Perspektive auf Jugend und Populismus bereiten Seipel und Strandbu für Norwegen auf.⁵² Die politische (Global-)Bewegung hin zu einer *neuen Rechten* in den westlichen Demokratien werden gemeinsam mit den Terroranschlägen von Oslo und Utoya für die Betrachtung populistische Orientierungen in Norwegen vorangestellt. Neben Extremismus und Radikalismus wird Populismus dabei als eine Form bzw. Variante dieser Tendenz der Demokratiegefährdung aufgefasst und schließlich – wie in anderen Studien – vermengt. Es wird beschrieben, dass Norwegen als Beobachtungsgebiet interessant ist, weil die norwegische Gesellschaft ethnisch, religiös und auf den Bevölkerungswohlstand bezogen weitgehend homogen ist, nur im moderaten Maße von Finanzkrisen berührt wurde und die Jugendarbeitslosigkeit sehr gering ausfällt. Dies mache unterdessen nicht resilient gegenüber einer Politik der *Neuen Rechten*: sich andeutende oder befürchtete Verschiebungen in der ethnischen Zusammensetzung und der politische Umgang mit diesen Veränderungen machten das steigende Misstrauen in Demokratie und ihren politischen Institutionen in Norwegen sichtbar, auch in jüngeren Altersgruppen.

Es lässt sich festhalten, dass sich hier die großen Linien des Erwachsenendiskurses in der Jugend bezogenen Populismusforschung wiederfinden. In allen Fällen geht es dabei bereits – das Mudde-Konzept aufgreifend – um eine angedickte Ideologie, mit der das gemessen wird, was als Rechtspopulismus bereits konstituiert ist. Damit wird der Hiatus von dünner und angedickter Ideologie überwunden, zum Preis, dass eine solche vollständige Ideologie nahezu in eins gesetzt werden kann mit *Rechtsextremismus*, welcher die Dimensionen um Xenophobie, Autoritarismus, Zynismus und Antielitismus ebenfalls auszeichnet. Angesichts der Tendenzen und Programme in der Realpolitik, ist dies, wie bereits bemerkt, keinesfalls abwegig. Gleichwohl indiziert dieser Umstand, dass die konzeptionelle Theoretisierung von Populismus der empirischen Forschungsbefunde hinterherläuft. Natürlich ist dieser *Abstand* nicht nur Populismuskonzeptionen exklusiv vorbehalten, es ist vielmehr der Normalfall. Doch hier bleibt grundsätzlich die Frage, was diese Theoretisierung dann überhaupt noch leisten kann.

52 Seipel/Strandbu, »Political Opinions«

3.2 Gefährdete und gefährdende Jugend

Die hier markierte Indifferenz gegenüber Jugend lässt in der Konsequenz ein bestimmtes Framing erkennen. Populismusforschung folgt einem funktionalistischen Zugriff: Die weitgehend insensitive Thematisierung von Jugend erweckt den Eindruck, dass Jugend als Validierungsinstrument gegenwärtiger Zeit- und Gefahrendiagnosen fungiert. Jugend wird in der vorliegenden Beitragskompilation zumeist als Entwicklungsphänomen thematisch und Jugendliche werden vorrangig als (zukünftige) Wahlsubjekte verobjektiviert, die anfällig und verführbar für *populistische Versuchungen* sind. Dafür lassen sich illustrativ Beiträge aufrufen, die sich den jüngeren Altersphasen mit einem methodisch quantifizierenden Zugang zuwenden. Im deutschsprachigen Raum hat die Shell-Studie »Eine Generation meldet sich zu Wort«⁵³ nahezu singuläre, breitere Aufmerksamkeit im Kontext von Jugend und Populismus erfahren. Mit ihrer repräsentativen Stichprobe von über 2500 Jugendlichen misst sie (unter anderem) politische Orientierungen und Positionierung von Heranwachsenden zwischen 15–25 Jahren im Untersuchungszeitraum von Januar/Februar 2019.⁵⁴ Dabei wurde wie genannt Populismus als politisches »Verhaltens- und Denkmuster«⁵⁵ isoliert gemessen. In diesem Zuge legt das Forscher:innenteam »Populismus-Scores« an und misst die Zustimmung für populistisch markierte Aussagen. Sie konstatieren dabei eine »Populismusaffinität« unter Jugendlichen. Hiernach sind 9 % als Nationalpopulisten eingruppiert, knapp ein Viertel der Jugendlichen als Populismus-Geneigte und ein weiteres Viertel der Jugendlichen als Nicht-Eindeutig-Positionierte (Abb. 1).

Letztere Stimmen einigen populistischen Aussagen zu, aber nicht allen. Während bspw. die Aufnahme von Flüchtlingen von etwa 60 % der befragten Jugendlichen befürwortet wird, stimmen über zwei Drittel der Aussage zu, dass »in Deutschland [...] man nichts Schlechtes über Ausländer sagen [darf], ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden.«⁵⁶ Weitergehend untersucht die Shell-Studie die Verbindung von Populismusaffinität und politisch re-

53 Albert/Hurrelmann/Quenzel, *Shell-Studie 2019*

54 Die Shell-Studie hat ebenfalls einen qualitativen Teil, der gleichwohl weniger Populismus als die allgemeine Lebenswelt fokussiert. Hierbei mit der TUI-Studie von 2018 einig, stellen sie die durchdigitalisierte Lebenswelt heraus, mit der auch die dominante politische Informationsquelle zusammenfällt, vgl. TUI-Stiftung, *TUI-Studie 2018*

55 Albert/Hurrelmann/Quenzel, *Shell-Studie 2019*, S. 77 ff.

56 Ebd., S. 78

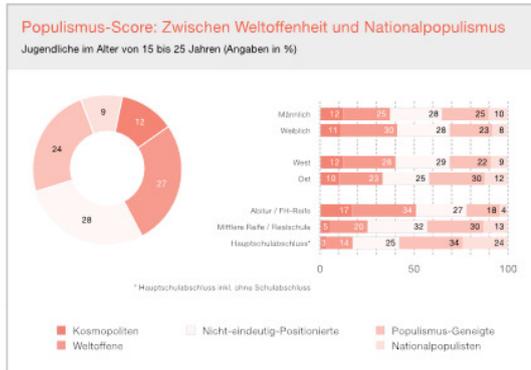


Abb. 1: Populismus unter Jugendlichen 2019

Quelle: Albert et al, *Shell-Studie 2019*, S. 79

levanten Dimensionen im engeren Sinne wie et al. Gerechtigkeit, Toleranz bzw. Vorbehalte gegenüber spezifischen gesellschaftlichen Minoritäten oder auch Politikverdrossenheit. Sichtbar wird, dass niedrigerer Bildungsstand eine Populismusaffinität wahrscheinlicher macht, und diesem Pfad weiter folgen auch die Zustimmung für das eigene Benachteiligungsempfinden, zu Exklusion und autoritären Formen des gesellschaftlichen Miteinanders.

Allein das MYPLACE-Survey⁵⁷ legt international vergleichend populistische Einstellungen von Jugendlichen frei. Pollack et al. identifizieren in den Survey Daten von 2012–2013 eine gemischte Zustimmung für Zynismus, Nativismus, Xenophobie sowie Autoritarismus unter den 16–25-jährigen Jugendlichen. Mit diesen gebildeten Indikatoren für Rechtspopulismus wird dargestellt, dass Zynismus und Nativismus länderübergreifend und auch innerhalb der Länder, d.h. Regionen unterscheidend, stark ausgeprägt sind.⁵⁸ Xenophobe Einstellungen sind im mittleren Bereich, während Autoritarismus insgesamt unterdurchschnittlich (0,344) auftritt.⁵⁹ Deutschland und Dänemark sind in diesen Dimensionen insgesamt unterdurchschnittlich. Interessant sind weitergehend die Uneindeutigkeiten, die die Studie herauschält: So seien die Differenzen zwischen nördlich und post-sozialistischen Staaten nicht vollständig durchzuhalten. Während sich *rechts* verstehende Befragte signifikant höher zu Nativismus, Xenophobie und

57 Pollack/Brook/Ellison, »Mapping Youth«

58 vgl. ebd., S. 146: Zu Zynismus und Nativismus hier 0,692. bzw. 0,705 auf einer Skala von 0 bis 1.

59 Der Wert beträgt hier (0,344), vgl. ebd.

Autoritarismus neigen als jene, die sich nicht so einordnen, neigen sich *links* verstehende Befragte eher stärker zum Zynismus. Pollak et al. deuten hieraus, dass der für den Populismus kennzeichnende Antielitismus nicht wie die anderen drei gemessenen Dimensionen mit einem rechten Denken gleichzusetzen ist, sondern dieser sich indifferent gegenüber einem aufgespannten Links-Mitte-Rechts Horizont verhält. Auch ist dies bei umgekehrten Vorzeichen der Variablenabhängigkeit der Fall. So tendieren auch zu Fragen von Wirtschafts- und Wohlfahrtspolitik Links- wie Rechtpositionierte in ähnlicher Weise wie zu xenophoben, autoritären und nativistischen Aussagen. Klasse oder Schicht als Prädikator deutet ebenfalls auf die Unabhängigkeit des Zynismus: während die anderen drei Merkmale positiv mit niedriger sozialer Positionierung der Eltern korrelieren, dreht sich das für Jugendliche mit hohen sozialen Status um. Die gleiche Verteilung ergibt sich auch für Demokratiezufriedenheit.⁶⁰

Neben der Shell-Studie und dem MYPLACE-Survey isoliert zudem noch ein Beitrag aus der Mitte-Studie von 2019 Populismus als eigene Einstellungsdimension. Im Gegensatz zur *intragenerationalen* Vergleichsperspektive machen Zick et al. *intergenerational* sichtbar, dass ihr Populismuskonstrukt bei Älteren signifikant stärker anschlägt als bei Jüngeren (Abb. 2). Im Vergleich sind Demokratiemisstrauen, worunter Antielitismus gefasst wird, autoritäre Aggressionen und Abwertung gegenüber Fremden und Schwächeren mit linear steigendem Alter stärker verbreitet.

Tab. 2 Verbreitung manifest rechtsextremer und rechtspopulistischer Orientierungen (Zustimmung auf den Gesamtindexen in %) in verschiedenen Altersgruppen

	18–30 (n = 315)	31–60 (n = 926)	>60 (n = 624)
Rechtspopulistische Orientierung*	16,4	21,5	24,1
Rechtsextreme Orientierung	4,1	2,0	2,1

Abb. 2: Intergenerationaler Vergleich

Quelle: Zick et al., *Jung, feindselig*, S. 1164

Erkennbar in der Abbildung wird auch die Differenz zu rechtsextremen Orientierungen, die bei den Jüngsten umgekehrt im intergenerational-

⁶⁰ Ebd., S. 154

len Vergleich am höchsten ausfällt, wenn auch die absolute Zustimmung signifikant geringer ist.

Neben diesen drei herausgegriffenen Studien zu populistischen Einstellungen liegen Arbeiten vor, die die Rolle von Jugendlichen mit breiteren, Populismus bezogenen Daten befragen. Ein mit Blick auf das Wahlverhalten orientiertes (Auswertungs-)Design legen Foa und Mounk an.⁶¹ Sie zeigen auf Basis der quantitativen Daten des European Social Surveys, dass die »Election« Trumps nicht von einer Mehrheit bei den jüngsten Wählern zwischen 18–29 Jahren getragen war. Stattdessen wollten Hillary Clinton fast mehr als doppelt so viele der jüngeren Wähler:innen ins Amt heben. Dies verweise eher, so ihre Schlussfolgerung, auf eine »democratic apathy«, d.h. Skepsis und Distanz gegenüber Demokratie und in der Folge ein erschlaffendes Interesse an Politik, was vorrangig an den Nicht-Wählenden ablesbar sei. Über die Hälfte der Wahlberechtigten unter 30 Jahren haben demnach nicht abgestimmt. Jene Wähler bleiben einem (sog.) politischen Mainstream fern und schalten ihn derweil aus.⁶² Auch das Brexit-Referendum würde in diese Richtung weisen. Wichtig sei weitergehend in der Zukunft zu verfolgen, ob dieses apathische politische Verhalten den Übergang zu einer »democratic antipahty« anbahnt, also einen Übergang zu einem gegenüber demokratischen Institutionen aktiv-destruktivem Verhalten.

Die Studie von Zagórski et al.⁶³, die ebenso am Wahlverhalten konfirmatorisch populistische Einstellungen bzw. populistische Heranwachsende bestimmt, betont volkswirtschaftliche Dimensionen in der Entstehung populistischer Einstellungen. Sie stellen fest, dass je prekärer die Einbettung der Erwerbstätigkeit ist, desto höher fällt die Neigung aus, rechtspopulistische Parteien zu wählen. Weil Rechtspopulist:innen auch in jenen Staaten erfolgreich performen, die vergleichsweise wenig durch die große Rezession Ende der 2000er affiziert wurden, fokussieren sie Wahlergebnisse im Spiegel wirtschaftlicher Bedingungen der Staaten. So seien besonders Bürger:innen der von der großen Weltwirtschaftskrise ab 2007/08 betroffenen Staaten zur Erkenntnis der Irreversibilität der Krise gelangt und optieren nunmehr für *bedarfsorientierte* Parteien. In der Folge werden junge Zeitarbeitsbeschäftigte eine anfällige Gruppe für populistische Parteien. Interessant hierbei ist, dass

61 Foa/Mounk, »Populist Wave«

62 Ebd., S. 1017

63 Zagórski/Rama/Cordero, »Employement«

die Unsicherheit über Zukunft der eigenen Arbeit stärker ausschlägt als bei tatsächlicher Arbeitslosigkeit.

Zanotti und Rama⁶⁴ stellen lediglich voran, dass junge Altersgruppen bzw. Wähler eher zu nicht-demokratischen Systemen neigen. Auch wenn ihre Studie überzeugend innerhalb des Populismus sensibel differenzieren will, so scheint die Wahl dieser jüngeren Zielgruppe dem Motiv einer Pilotstudie folgend zunächst praktische Gründe zu haben (im Sinne einer Ad-hoc Pilotstudie zur Instrument-Testung, die sie bei Studierenden des ersten Semesters durchführen). Dezidierte jugendtheoretische Selbstverständigungen sind hiernach rar. Jugend scheint hier wie auch in den größeren quantitativen Studien vorrangig zur statistischen Größe, als Generation bzw. Kohorte im intergenerationalen Vergleich, für die Demokratie als politische Organisationsform in seiner gegenwärtigen Fassung nicht mehr unantastbar zu sein scheint. Bei Jugendlichen werden zum einen ein signifikanter und beunruhigender Vertrauensverlust gegenüber der gegenwärtigen demokratischen Einrichtung ausgemacht. In den Studien kommuniziert sich, aufgeknüpft an der Herleitung des Fokus auf Jugendliche, die Sorge, dass Demokratie mit der jüngeren Altersgruppe kein Selbstläufer ist und die konstatierten Makroentwicklungen zu populistischen Einstellungen bei Erwachsenen auch in die jüngeren Alterskohorten transmittieren. Außerhalb dieser *becoming*-Perspektive bewegt sich allein die Studie von Trittel und Schenke, die überzeugend auf die strukturelle und individuelle Heterogenität von *Jugend* hinweisen.⁶⁵ Hierbei gelte es, die zyklisch auftretenden Großdiagnosen – die mit Bedrohungsszenarien zur Jugend in öffentlichen Debatten reüssieren – zu vermeiden (oder zu ergänzen) und stattdessen latente Deutungsmuster und politische Orientierungen zu heben. Es überrascht indessen nicht, dass Trittel und Schenke qualitative Zugänge geeignet sehen, dieser wichtigen Problemakzentuierung nachzukommen und Komplexität zu steigern. Diesem Pfad soll im Weiteren gefolgt werden.

64 Zanotti/Rama, »Liberal Democracy«

65 Trittel/Schenke, »PEGIDA«, S. 1183 ff.

4. Zwei Herausforderungen: *Graubereiche* explorieren, Sinngene einbetten

Wenngleich die jüngeren Altersgruppen in den dargestellten Befunden und skizzierten Diskurslinien nicht ausgespart werden, so ist erkennbar, dass – mit dem Wissen über die Verfügbarkeit der Studien für Erwachsene – der Bereich der Jugend sich maximal als Epiphänomen im Populismuskurs bewegt. Verwunderlich ist demnach nicht, dass die Perspektive auf junge Jugendliche zwischen 12–15 Jahren (nahezu) vollständig fehlt, weil dort mit stärkeren alltagskulturellen und informelleren politischen Ausdrucksformen – also mit mehr Differenz und Differenzierung – zu rechnen ist, die quantitativ kaum gemessen werden können. Selbstredend werden Kinder demnach gar nicht thematisch. Nicht zuletzt liegt dies sicherlich in dem höheren administrativen Aufwand im Messprozess in diesem Altersbereich begründet.

Dies provoziert, wie für eine Kindheitsforschung bereits vehement eingefordert, die Berücksichtigung der distinkten Lebenslage, Lebensphase und Lebensweise von Jugendlichen.⁶⁶ Eine solche Hinwendung auf das Subjekt erfolgte im Forschungsdiskurs auch für ›die‹ Jugend, die nicht mehr lediglich als vorbereitende Durchgangsphase ins Erwachsenenalter begriffen wurde, sondern eine individuell und sozial strukturierte, subjektive Formationsphase.⁶⁷ Es inkubieren – ineinandergeschoben und vielfach kontextuiert – die Identitätsentwicklung und Sozialintegration der Sozialisand:innen, mit der in früheren Lebensphasen aufgeschichtete Welt- und Selbsterfahrungen zur Disposition stehen und in diesem Zuge sich neue Formen der Wertorientierungen und soziale Praxisformen bewahren.⁶⁸

Trotz dieser Randständigkeit der Perspektive auf jüngere Generationen ist das große und kaum verzichtbare Verdienst quantifizierender Studien, mit ihren Ergebnissen zu Einstellungstrends bei Jugendlichen größere gesellschaftliche Bewegungen beschreiben zu können. Die Prämissen einer quantifizierenden Forschung legen indes bestimmte Ergebniszugänge fest, die zugleich andere ausblenden. So spielt die Lebenswelt der Jugendlichen in den dargestellten Untersuchungen kaum eine Rolle. Der Fokus auf Einstellungen baut eine ›wissenschaftsnatürliche‹ Distanz auf, die mit einer

66 Kelle, »Generationen«, S. 466 ff.

67 Nunner-Winkler/Mayer-Nikele/Wohlrab, *Normen*, S. 2

68 Joas, »Wie entstehen Werte?«, S. 4 ff.; King, *Entstehung des Neuen*, S. 51

(sterilen) Fragebogensituation methodisch aufbereitet wird. Damit fehlt eine *alltagsweltliche Einbettung* von Jugendlichen in ihre Praxiszusammenhänge; einem Empirismus wird Vorschub geleistet. Mit diesen Limitierungen fällt politische Sozialisationsforschung hinter ihrem eingangs notierten *state of the art* zurück. Eine methodische Verschiebung erzeugt dann auch eine erkenntnistheoretische: die mikrologische Annäherung an die Lebenswelten erlaubt es erst, Erzeugungs- und Applikationszusammenhänge eines politischen Handelns zu erkennen und damit ›populistischen Sinn‹ zu plausibilisieren.

Aufgerufen sind damit erkundende Zugänge, die die zahlreichen konfirmatorischen in der Forschung zu Populismus und Jugend ergänzen. Diese Forderung ist, wenngleich mit anderen Vorbedingungen, durch ein jüngst erschienenen Werk⁶⁹ vom Erziehungswissenschaftler Arnd-Michael Nohl formuliert und bestätigt worden. Nohl plädiert für einen sozialisationstheoretischen Zugang, der unterschiedliche Facetten eines politischen *modus operandi* biografieanalytisch und im wissenssoziologischen Paradigma der dokumentarischen Methode nachspürt. Artikuliert wird auch hier der blinde Fleck und Bedarf, wonach es nicht nur die Einstellungsdimensionen, sondern auch die Praxismuster und Orientierungsrahmen der Sozialisand:innen zu berücksichtigen gelte.⁷⁰ Ein ganzheitlicher Zugriff, der das politische Handeln nicht isoliert, sondern integriert, erfordert in diesem Zuge, dass Akteure vor ihr Wahlverhalten gestellt werden. Die Orientierung an Wahlpräferenzen ist wichtig, aber nicht hinreichend. Es sind die subjektiven Sinngehalte der Sozialisand:innen, die – über eine konfirmatorische Logik hinausgehend – Populismus ›sinnstiftend‹ konstituieren. Hierüber erst eröffnet sich eine Perspektive auf ein ›doing populism‹.

Überdeutlich wird folgerichtig, dass der bloße Übertrag einer Erwachsenenbefragung vielmehr jene ›grauen‹, unentschiedenen, uneindeutigen, ambivalenten Bereiche verpasst, die das neblige Phänomen ›Populismus‹ kennzeichnet. Die oben aufgegriffene statistische Größe der ›Nicht-Entschiedenen‹ der Shell-Studie von 2019 gibt hier veritable Hinweise auch für den Jugendbereich. Mit der Unterscheidung von demokratischer Apathie und Antipathie, die Foa und Mounk einziehen, wird in der vorhandenen Literatur bereits ein vorsichtiger analytischer Zugriff gewagt, der ein Desin-

⁶⁹ Das Werk konnte nur noch zum Ende der Manuskriptfertigstellung berücksichtigt werden.

Gleichwohl musste es hier noch Erwähnung finden, weil zentrale Motive geteilt werden.

⁷⁰ Nohl, *Politische Sozialisation*, S. 157

teresse bzw. eine *Kundenlogik* gegenüber Demokratie (Apathie) differenziert von einer antidemokratischen Orientierung, die gegen zentrale Werte wie Pluralität, Inklusion und Gleichheit strebt (Antipathie). Wo Apathie und Antipathie vermutet werden, ist sicher auch mit *politischer Aphasie* zu rechnen, womit auf Schwellen zur politischen Partizipation und auf Grenzen der Möglichkeiten des Sprechens hingewiesen ist, die die Machtförmigkeit politischer Positionierung betonen. Eine Forschung, die hier ansetzt und Populismus nachspüren will, muss auf eben jene ambivalenten und unscharfen Bereiche des Dazwischens, des Übergangs oder des Oszillierens schauen, in der auch die politischen Links-Rechts-Koordinaten unzuverlässig werden. Gibt es Raum für einen Populismus oder populistische Wahrnehmungselemente, die vermitteln, versöhnen oder erlösen? Es muss spätestens hier kritisch angemerkt werden, dass bei den genannten (Rechts-)Populist:innen Trump, Le Pen, Höcke oder Orban die am wenigsten problematische Eigenschaft die ist, dass sie populistisch sind.⁷¹ Populismus ist ein vielgestaltiges Phänomen, das sich mit unterschiedlichen, und erkennbar auch mit menschenfeindlichen Ideologemen koppeln kann. Gleichwohl ist der Überdruß über die Veränderungsträgheit der gesellschaftlichen Einrichtung im Lichte etwa der eigenen prekären sozialen Lage eine beredete Kritik, die politisches Vertrauen absaugt und verschiedentlich kanalisiert wird. Die »soziale Äquifinalität«⁷², mit der unterschiedliche soziale Konstellationen, Intentionen und Motive zum gleichen Populismus an der Urne treiben, muss zur Ausleuchtung auch juveniler Erfahrungen führen.

Nicht zuletzt dafür lohnt es sich, qualitativ-explorierende Zugänge mit sozialstrukturellen Modellen intelligibel zu koppeln. Um die Grenzen des Problembereichs zu erweitern und in der Folge die Reichweite der Problembeobachtung zu erhöhen, wird als integrierende Anschlussperspektive an die vorliegenden Ergebnisse und Erkenntnisse ein milieutheoretischer Zugang vorgeschlagen, dem ein habitustheoretischer aufsitzt.⁷³ Sie orientiert sich dabei in der bundesrepublikanischen Diskussion entlang der Frage nach den Wechselwirkungen von (wachsenden) sozio-ökonomischen Ungleichheiten, kulturellem Wertewandel und politischen (Um-)Lagerungen, die – nicht zuletzt in globaler Perspektive – neue, konfliktförmige Strukturen des sozialen Miteinanders hervorgebracht haben. Vester et al. nehmen dabei

71 Mit ein wenig mehr Emphase müsste man sagen: »Immerhin sind sie noch Populisten!«

72 Kern/Polenz, *AfD*

73 Vester et al., *Soziale Milieus*

die krisenbezogenen Bewältigungsstrategien als milieuspezifische Dispositionen auf, die auf entsprechende Bewegungen in der ökonomischen und kulturellen Ressourcenverteilung reagieren. Sie ist in der Folge sensitiv für die Sinngene, Erfahrung(swelten) und Praktiken der Lebensführung von Akteur:innen und kann die konzeptionellen Unsicherheiten des Populismus produktiv aufzunehmen.⁷⁴ Folglich geht es darum zu explorieren, *ob* und *wie* Populismus als Welterschließungsmuster appliziert wird und inwiefern Populismus als manichäische und bisweilen xenophobe Mentalitätsstruktur die Praxis trägt. Abgezielt wird in dieser sehr umrisshaften Darstellung damit auf eine sozial- und gesellschaftstheoretische (Wieder-)Einbettung in die Gesamtdynamik, mit der auch genetische Prozesse in familialen und milieuspezifischen Erfahrungswelten stärker erfasst werden.⁷⁵

5. Fazit

Die Beobachtungen der Forschungsdiskussion um Jugend und Populismus erlauben die Beantwortung der beiden erkenntnisleitenden Fragen, die klären, was der *allgemeine* Populismuskurs über sich in einem *speziellen* Populismuskurs erfährt und welche Befunde und Diskursivierungen von Jugend in der bestehenden Literatur vorliegen. Die Ergebnisse des Literaturberichts zeigen dafür an, dass das erratische Feld der Populismusforschung auch mit einer Schwerpunktsetzung auf Jugend weder *kohärenter, noch konsistenter* wird. Die Ergebnisse zu Jugend und Populismus können die theoretischen und konzeptionellen Probleme einer Populismusforschung freilich nicht lösen. Analog ist dies auch für ›Jugend‹ der Fall. Jugendforschung erfährt zu ihrem Gegenstand sehr viel über Trend und Tendenzen, gleichwohl aus der bekannten Distanz quantitativer Forschungsanlagen. Populismusforschung versenkt Jugend weitgehend in das Muster von Erwachsenenanalysen – es gibt einen adultistischen Überhang in der Debatte. Es gilt folglich, die Momente der Kontinuität und Diskontinuität zwischen Jugendlichen und Erwachsenen einzuziehen. Gerade weil das eingangs eingekreiste Verhältnis von Sozialisationsforschung und Gesellschaftsforschung in der Vergangenheit vital war, ist es bedauerlich, dass Heranwachsende im harten Kern sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnosen und Gesellschaftsanalysen

74 Ebd., 91

75 Lareau, *Unequal Childhoods*

zu Populismus eine nachgeordnete Position finden und sie einem »Totalitätsfetisch«⁷⁶ unterliegen.

Will sie an ihrem epistemologischen Anspruch nachkommen, ist eine Jugend bezogene politische Sozialisationsforschung gut beraten, aus dem Schatten der Erwachsenenforschung herauszutreten – und auf einen ganzheitlichen Zugang zu pochen. Politik, Populismus und gesellschaftlicher Zusammenhalt sind keine adultistische Privatsache. Die Perspektive auf die soziale Genese und gesellschaftlichen Wirkungen von Populismus kann ohne den Blick auf Heranwachsende, ihren kontextuierten Sinnkonstruktionen sowie generationale Transmissionsprozesse nicht auskommen, wenn sie Mechanismen der sozialen Kohäsion und Transformationen verstehen will. Mit den aufgezeigten qualitativen bzw. ethnografischen Leerstellen und dem vorgeschlagenen milieu- bzw. habitusanalytischen Zugang kann eine politische Sozialisationsforschung eine Perspektive kultivieren, die Populismus stärker lebensweltlich nachspürt und einbettet – und in der Folge einen Weg in das soziale Gesamtbild bahnen.

Literatur

- Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hg.): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Frankfurt/Main 2019.
- Bauer, Ullrich, »Wodurch bleibt die Jugendphase signifikant?«, in Heinen, Andreas/Wiezorek/Christine/Willems, Helmut (Hg.) *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft*. Weinheim/Basel 2020, S. 54–70.
- Bedorf, Thomas/Hermann, Steffen (Hg.), *Das soziale Band*. Frankfurt am Main 2016.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 10. Auflage. Frankfurt am Main 1966/1993.
- Decker, Frank, »Die populistische Herausforderung. Theoretische und Ländervergleichende Perspektiven«, in: Ders. *Populismus* (Hg.): *Populismus*. Wiesbaden 2006.
- Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/Main 2020.
- Durkheim, Émile, *Über soziale Arbeitsteilung*. 8. Auflage. Frankfurt am Main 1893/2019.
- Eckert, Roland, »Orientierung oder Desinformation«, in: Mansel, Jürgen/Griesel, Hartmut M./Scherr, Albert (Hg.) *Theoriedefizite der Jugendforschung*. Weinheim/München 2003.

⁷⁶ Eckert, »Orientierung«, S. 41

- Eribon, Didier, *Rückkehr nach Reims*. Frankfurt am Main 2016.
- Foa, Roberto Stefan/Mounk, Yascha, »Youth and the populist wave«, in: *Philosophy and Social Criticism*, 45(9-10) (2019), S. 1013–1024.
- Fraser, Nancy, »Für eine neue Linke oder: das Ende des progressiven Neoliberalismus«, in: *Blätter* H. 2 (2017), S. 71–76.
- Freeden, Micheal, »Is Nationalism a Distinct Ideology?«, in: *Political Studies*, Jg. 45, H. 4 (1998), S. 748–765.
- Geulen, Dieter/ Hurrelmann, Klaus, Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-
onstheorie«, in: Dies. (Hg.) *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1980,
S. 51–70.
- Heagel, Florence, »Political Socialisation: Out of Purgatory?«, in: *European Journal of Sci-
ology*, Vol 61(3) (2020), S. 333–364.
- Honig, Sebastian-Michael, »Sozialisation«, in: Andresen/Sabine et al. (Hg.) *Handwörter-
buch Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 2009, S. 788–802.
- Ingleheart, Ronald/Norris, Pippa, Trump, Brexit and the Rise of Populism: Economic
Have-Nots and Cultural Backlash. Faculty Research Working Papers, 2016.
- Joas, Hans, Wie entstehen Werte? 2006. [http://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/
tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_au-](http://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_au-risierter_O61017.pdf) risiert_O61017.pdf [Zugriff 18.05.2021]
[https://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_
authorisiert_O61017.pdf](https://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorized_O61017.pdf)
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang, *Sozialtheorie*. Aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main 2020.
- Jörke, Dirk/Selk, Veith, *Theorien des Populismus*. 2. Auflage. Hamburg 2018.
- Kelle, Helga, »Kindheit«, in: Andreas, Sabine et al. (Hg.) *Handwörterbuch Erziehungswissen-
schaft*. Weinheim/Basel 2009, S. 464–477.
- Kern, Thomas/Polenz, Julian, »Wer wählt die AfD? Und wo wird sie gewählt? Ein Beitrag
zur Kontroverse über die Wählenden der AfD«, im Erscheinen. 2023.
- Kevenhörster, Paul, *Politikwissenschaft*. 3. Auflage. Wiesbaden 2008.
- King, Vera, *Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden 2013.
- Kumkar, Nils/Schimank, Uwe, »Drei-Klassen-Gesellschaft? Bruch? Konfrontation? Eine
Auseinandersetzung mit Andreas Reckwitz' Diagnose der Spätmoderne«, in: *Levi-
athan*, Jg. 49, H. 1 (2021), S. 7–32.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal, *Hegemonie und radikale Demokratie*. Wien 2006.
- Lareau, Annette, *Unequal Childhood*, Berkeley 2003.
- Lessenich, Stefan, *Grenzen der Demokratie*. Ditzingen 2019.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Simon,
Santonowski (Hg.) *Der lange Sommer der Migration*. 2016.
- Hunger, Sophia/Paxton, Fred, »What's in a Buzzword? A Systematik Review of the State of
Populism Research in Political Science«, in: *Political Science Research and Methods*, 2021.
- Manow, Philip, *Die Politische Ökonomie des Populismus*. 3. Auflage. Berlin 2019.
- Mau, Steffen, »Konturen einer neuen Klassengesellschaft? Einige Anmerkungen zur Kon-
zeption der Mittelklasse bei Andreas Reckwitz«, in: *Leviathan*, Jg.49, Heft 2 (2021), S
164–173.

- Mau, Steffen/Lux, Thomas/Gülzau, Fabian, »Die drei Arenen der neuen Ungleichheitskonflikte. Eine sozialstrukturelle Positionsbestimmung der Einstellungen zu Umverteilung, Migration und sexueller Diversität«, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 30 (2021), S. 317–346.
- Mudde, Cas, »The Populist Zeitgeist«, in: *Government and Opposition*, Jg. 39, H. 4 (2004), S. 541–563.
- Mudde, Cas/Kaltwasser, Cristóbal Rovira, *Populismus: Eine sehr kurze Einführung*. Bonn 2019.
- Müller, Hans-Peter, *Krise und Kritik*. Berlin 2021.
- Müller, Jan-Werner, »Was ist Populismus?«, in: *Zeitschrift für politische Theorie*, Jg. 7, H. 2 (2016), S. 187–202.
- Nassehi, Armin, *Die letzte Stunde der Wahrheit*. Hamburg 2017.
- Nassehi, Armin, *Unbehagen*. München 2021.
- Nohl, Arnd-Michael, *Politische Sozialisation, Protest und Populismus*. Weinheim/Basel 2022.
- Nunner-Winkler, Gertrud/ Meyer-Nikele, Marion/ Wohlrab, Doris, *Anerkennung moralischer Normen*. Endbericht, Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. http://www.researchgate.net/publication/38135948_Anerkennung_moralischer_Normen [Zugriff 18.05.2022]
- Pfaff, Nicole, *Jugendkultur und Politisierung*. Wiesbaden 2006.
- Pickel, Gert, *Jugend und Politikverdrossenheit*. Zwei politische Kulturen in Deutschland nach der Vereinigung? Opladen Budrich 2002.
- Priester, Karin, »Wesensmerkmale des Populismus«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(5-6), S. 3–9, 2012. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus/#footnote-target-11>
- Pollack, Gary/ Brook, Tom/ Ellison, Mark, »Populism, Ideology and Contradiction. Mapping Young People's Political Views«, in: *The Sociology Review*, Jg. 63, H.2 (2015), S. 141–166.
- Reckwitz, Andreas, *Ende der Illusionen*. Frankfurt am Main 2019.
- Reckwitz, Andreas, »Auf der Suche nach der neuen Mittelklasse – Replik auf Nils Kumkar und Uwe Schimank«, in: *Leviathan*, 49(1) (2021), S. 33–61.
- Schimank, Uwe, »Rechtspopulistische Mittelschichten als Gefährder gesellschaftlicher Ordnung. Eine theoretische Skizze«, in: Schöneck, Nadine/Ritter, Sabine (Hg.) *Die Mitte als Kampfzone*. Bielefeld 2018.
- Schubert Klaus/Klein, Martina, *Das Politiklexikon: Begriffe, Fakten, Zusammenhänge*. 8. Auflage. Bonn 2021.
- Seipel, Ørnulf/Strandbu, Åse, »Populist political right opinions and political trust among Norwegian youth, in: *Journal of Youth Studies*, Jg.20, H. 4 (2017), S. 415–429.
- Taggart, Paul A., *Populism*. Buckingham/Philadelphia 2000.
- Trittel, Katharina/Schenke, Julian, »PEGIDA: Rechtspopulistischer Protest als Schlüsselthema zur Erschließung jugendlicher Mentalitäten?«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6) (2020), S. 1179–1200.

- TUI-Stiftung, *TUI-Studie 2018. Ergebnisbericht* https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/05/YouGov_TUI-Stiftung_Jugend-in-Europa_Report_DE_v3.pdf [Zugriff 18.05.2022]
- Verkamp, Robert/Merkel, Wolfgang. *Populismusbarometer 2018*. Bertelsmann Stiftung.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar, *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt am Main 2012.
- Zagórski, Piotr/Rama, José/Cordero, Guillermo, »Young and Temporary. Youth Employment Insecurity and Support for Right-Wing Populist Parties in Europe«, in: *Government and Opposition*, 56(3) (2019), S. 405–426.
- Zanotti, Lisa/Rama, José, »Support for Liberal Democracy and Populist Attitudes: A Pilot Survey for Young Educated Citizens«, in: *Political Studies Review*, Jg.19, H. 3 (2021) S. 511–519.
- Zick, Andreas/ Klein, Manuela (Hg.), *Fragile Mitte – Feindselige Zustände*. Bonn 2014.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela (Hg.) *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände*. Bonn 2016.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände*. Bonn 2019.
- Zick, Andreas/Berghan, Wilhelm/Mokros, Niko, Jung, feindselig, rechts!? Menschenfeindliche, rechtspopulistische und -extreme Orientierungen im intergenerativen Vergleich«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 23, H. 6 (2020), S. 1149–1178.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate, *Die geforderte Mitte*. Rechtsextreme und Demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn 2021.
- Zinnecker, Jürgen, »Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg.20, H. 3 (2000), S. 272–290.

Krisensozialisation im 21. Jahrhundert – Der Beitrag der wissenschaftlichen Diskussion

Ullrich Bauer

1. Einleitung

Mit dem Krisenbegriff wird im wissenschaftlichen Feld vor allem die Rückkehr von Unsicherheit diskutiert.¹ Als Krisendiskurs ist er gerahmt durch die Debatte über soziale Anomie und gesellschaftliche Kohäsion.² In der öffentlichen Diskussion wird das Krisenverständnis dagegen weiter gefasst. Häufig wird eine expansive Bewegung gesehen, in der Krisen ubiquitär werden (Euro- und Finanzkrise, Migrations- und Flüchtlingskrise, Europa- und Demokratiekrise, Geschlechterkrise, Ökologiekrise). Krise oder »VielfachKrise«³ ist dabei seit einiger Zeit zu so etwas wie einer universalen Zeitdiagnose geworden, bei der indes Ungleichzeitigkeiten und empirische Differenzen eher übersehen werden (obwohl differenziert für die Wohlfahrtsstaatsentwicklung hierzu bereits Esping-Andersen, *Welfare Capitalism*). Der Blick auf die aktuelle Krisendiskussion lässt daher sehr schnell erkennen, dass die meisten Arbeiten den Krisenbegriff lediglich als Eyecatcher verwenden. Krisen als Metapher, Code oder Frame⁴ sind aber mit weitreichenden Implikationen verbunden; diese lassen sich kaum einheitlich fassen⁵ und evozieren damit die Vorstellung der Hyperkomplexität. Decken sich hierbei gesellschaftliche Realitäten und ihre Wahrnehmungsweisen? Sind alle Akteure gleichermaßen von Krisen betroffen und nehmen alle dies auch gleich wahr?

Das Problem der Polymorphie des Krisenbegriffs ist eines des Gegenstands (wann ist es eine Krise?), eines der Beobachtung erster Ordnung

1 Zinn, *Risk-Taking*

2 Deitelhoff/Groh-Samberg/Middell, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*

3 Demirovic et al., *VielfachKrise*

4 Wehling, *Politisches Framing*, S. 72

5 Starke/Kaasch/van Hooren, *Welfare State*

(wie verhalten sich Menschen in Krisen?), zweiter Ordnung (wie beobachten Menschen Krisenerfahrungen anderer?) und dritter Ordnung (wie beobachten professionelle Beobachter:innen Krisenbeobachtungen?). Bei dieser Differenzierung muss durchgehend darauf geachtet werden, über wen als »Objekt« einer Krise und als »Subjekt« der Beobachtung gesprochen wird. Vor allem Kinder und Jugendliche sind dabei eine besondere Gruppe, die im Forschungsdiskurs kaum vorkommt. Diese hat mit einer sicher noch einmal gesteigerten Komplexität zu tun, die mit der Perspektive auf die nachwachsende Generation verbunden ist. In den Blick genommen werden Kinder und Jugendliche bisher vorrangig, wenn die Folgen der ökonomischen Krise von 2007/2008 für ihr Wohlergehen, ihre Gesundheit, Bildungschancen usw. thematisiert werden.⁶ Eine auf Kinder und Jugendliche ausgerichtete Krisenforschung ist damit jedoch nur in Ansätzen erfasst.⁷

Die nachfolgende Argumentation setzt hier an. Im Sinne der bereits bezeichneten Polymorphie des Krisenbegriffs werden vier Themenfelder bearbeitet: Erstens der Rahmen, in dem die Krisenthematisierung erfolgt und welche Erkenntnisse bzw. Desiderata damit im wissenschaftlichen Feld verbunden sind. Zweitens die bereits vorhandenen Kenntnisse dazu, ob junge Menschen ihre Realität als krisenförmig wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Drittens die im Diskurs erzeugten Erwartungen an eine nachwachsende Generation, damit so etwas wie ein ökonomischer, ökologischer oder sozialer Kollaps vermieden werden kann. Viertens die Erwartung an die akademische Diskussion, damit sie taktgebend für gesellschaftliche Institutionen (wie die Schule, die Sozialsysteme oder die politische Steuerung) sein kann und nicht als Wissenschaftssystem neben den epochenprägenden Herausforderungen (also lediglich selbstreferenziell) agiert.

Die abschließende Diskussion betont, dass wissenschaftliche Reflexion auf die nachwachsende Generation und ihren Umgang mit dem mehrschichtigen Phänomen zunehmender Krisen orientiert werden muss. Das bedeutet auch, Aufgaben für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zu formulieren, damit sie mitwirken kann an der Bewältigung von aktuellen Krisen, die einen Rückfall in Zeiten globaler Kriege, der Verstärkung globaler Ungerechtigkeit oder das Voranschreiten globaler Kollapsszenarien, wie dem des radikalen Klimawandels, verhindern können. Wer fragt, ob im wissenschaftli-

6 Fanjul, *Recession*; Fernandez-Rivas/Gonzalez-Torres, *Economic crises*; Karasavoglou et al., *First decade*; Karanikolos et al., »Financial crisis«; Legido-Quigley et al., »Effects of the financial crises«

7 Grimm/Ertugrul/Bauer, *Crises*

chen Feld eine ausreichende Vorbereitung auf diese Herausforderungen bereits stattgefunden hat, bekommt eine erste Antwort, die eindeutig ist: Sie hat nicht stattgefunden und beginnt nur sehr langsam stattzufinden. Die zweite Antwort ist komplexer und geht auf die Gründe dafür ein: Wissenschaft folgt einer weitgehend selbstreferenziellen Logik, die allerdings nicht willkürlich ist. Der Einfluss der Drittmittelförderung, der politischen Interessen und der Auftragsforschung sowie der universitären Karriere-, Konformitäts- und Anerkennungslogiken ist soweit festgelegt, dass Mega-Themen wie das der Klimakrise, das über viele Jahre in der *Sparte* der Umweltforschung ein Randthema der universitären Großdebatten war, kaum Aufmerksamkeitsgewinne erzielen kann. Neben den Forschungsthemen selbst, muss also auch darauf reflektiert werden, wie eine wissenschaftliche Debatte sich dem Überlebenssthema einer nachwachsenden Generation schneller öffnen und Hilfestellung geben kann.

2. Wann wird die Krise zur Krise?

Wann ist Krise? Wer stellt sie fest und wie verhält sie sich zu anderen Krisen? Was ist das Gegenmodell für den krisenförmigen Zustand einer Gesellschaft? Der krisenlose? Sind Krisen immer ein Problem? Für alle? Klimaretter:innen sprechen von der Klimakrise, ihre Gegner:innen von Fake News. Den Zerfall der EU halten viele für eine Demokratiekrise, andere sehen darin eine Befreiung und mehr regionale Autonomie. Krisen können unterschiedlich bewertet, sie können auch negiert werden. Oder müsste man umgekehrt sagen, man kann eine Krise überhaupt erst erfinden? Dann müsste man also auch sagen, man würde sie affirmieren können. Gibt es also eine Konstruktion der Krise, ein *doing crisis*?

Die Entwicklung des *cultural* zu einem *linguistic* und später *constructivist* hat in den Theorien des Sozialen neue Denkmodelle erzeugt, die in der Logik des konstruktivistischen Denkens und der Figur der illokutionären Akte funktionieren. Das ist eine sehr gewinnbringende Perspektiverweiterung. Zumeist hat sie Mittel der Ideologiekritik getragen. Die Rekonstruktion der Konstruktionsakte meint praktisch die Betrachtung aller Positionen der Sprecher:innen. Hierzu gehört die Bestimmung ihrer normativen Voraussetzungen in einem Diskurs und zugleich, dass blinde Flecke sowie die Perspektive der Ausgeschlossenen (auch der ausgeschlossenen *Wahrheiten*) wahrgenommen werden. Ein solches relationales Verständnis trägt dazu

bei, dass Zustandsbeschreibungen mit Objektivitätsanspruch schwerer fallen. Darum ist es sinnvoll zu fragen, wie Krisen heute im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs überhaupt wahrgenommen werden. Eine Antwort hierauf muss wahrscheinlich drei Ebenen des Krisenverständnisses unterscheiden:

Erstens, der meist zahlenbasierte *objektive Krisenbegriff*. Objektive Krisen werden, wie im Falle des Klimawandels, gemessen, sie unterliegen einem positivistischen Wissenschaftsverständnis. Was am Beispiel des Klimawandels noch leicht scheint (der Vergleich von Zeitreihen, die Ermittlung des anthropogenen Anteils an der Klimaerwärmung), ist in anderen Bereichen schwierig. Obwohl die Anzahl von Demokratien gezählt werden kann, ist nicht klar, wie offen die Gesellschaften hinter dem Demokratietitel tatsächlich sind. Was heißt es, wenn die indische, brasilianische oder US-amerikanische Gesellschaft demokratisch verfasst sind, aber Hebel der Entdemokratisierung wirken? Was, wenn dennoch die Anzahl der Demokratien international (also anhand der Anzahl an Staaten insgesamt) zunimmt? Was bedeutet es, wenn immer mehr Menschen hungern und existenziellen Krisen ausgesetzt sind, aber noch nie so wenige Menschen im Verhältnis zur Weltbevölkerung von Hunger betroffen sind? Was bedeutet eine Zunahme der relativen Armut bei gleichzeitiger Abnahme der absoluten? Der objektive ist ein metrischer Krisenbegriff, der nur funktioniert, wenn er eindeutige Makrotrends in einer linearen Entwicklung beschreiben kann.

Zweitens, der diskursbasierte *semantische Krisenbegriff*. Er geht von dem aus, was Menschen als Krise konstruieren. Die *Flüchtlingskrise* ist eine solche umkämpfte Krisensemantik, die zunächst als Krise der Geflüchteten erschien, dann aber politisch instrumentalisiert wurde und zu einer Krise der Aufnahmegesellschaften wurde. Ganz im konstruktivistischen Sinne entstehen Krisen dadurch, dass sie beschreiben, also auf einer sprachlichen Ebene hergestellt werden. Die Krise der Geschlechter hat mit einer veränderten Wahrnehmungsweise von sozial normierten Rollenbildern zu tun. Geschlechterhierarchien wurden dadurch dekonstruiert, das soziale Geschlecht seitdem als unabhängig von der biologischen Basis angesehen. Diese Bewegung hat sich damit wiederholt, dass nun auch die Biologie des Menschen als Diskurs dekonstruiert und die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit infrage gestellt wird. Der semantische Krisenbegriff ist – um die exemplarische Ebene wieder zu verlassen – sensitiver gegenüber Diskursdynamiken, aber auch anfällig für Verzerrungen. Wenn er nicht jede Krisensemantik als Krise bewerten möchte, muss er wertend sein. Wenn das

Leiden einer weißen Mehrheitsgesellschaft über den Verlust ihrer Privilegien nicht als Krise, neben dem Leiden von nicht-weißen Minderheiten über ihre Diskriminierung, anerkannt werden soll, braucht es Wertmaßstäbe, die auf objektiven Bewertungs- und Vergleichsgrundlagen basieren (Maßstäbe, die auf Fragen antworten können wie: Wer hat wirklich Nachteile in der Lebensführung, wessen Lebenschancen sind in welchen Lebensbereichen in welchem Umfang eingeschränkt etc.). Dieses normative Element ist mit dem relationalen Wahrheitsbegriff des konstruktivistischen Zugriffs nicht leicht zu vermitteln (als das Werturteilsproblem in der Soziologie bereits lange diskutiert, vgl. unter anderem Lenk, »Werturteilsproblem«, 1964). Dadurch entstehen wahrscheinlich mehr Krisensemantiken als sie durch den vorher bezeichneten *objektiven Krisenbegriff* »gedeckt« werden können.

Drittens, der subjektive Krisenbegriff ist einer der Krisenwahrnehmung und Krisenverarbeitung. Für ihn ist die Relation zum objektiven wie zum semantischen Krisenbegriff wichtig, aber nicht entscheidend. Der subjektive Krisenbegriff geht zum einen davon aus, dass eine Krise dann vorhanden ist, wenn Menschen sie als Krise wahrnehmen. Das knapp 100 Jahre alte Thomas-Theorem unterlegt dies als: »If men define situations as real, they are real in their consequences«. ⁸ Dieser ursprünglich aus der Sozialpsychologie stammende Zugang ist sehr gut vermittelbar mit den viel jüngeren konstruktivistischen Zugängen. Er ist ebenfalls sensitiver gegenüber der subjektiven Perspektive, kann aber auch keine Entscheidung über den Umfang und das Ausmaß von Krisen treffen. Die Krise der eigenen Unzulänglichkeit (wenn Menschen darunter leiden, dass sie bestimmten gesellschaftlichen Erwartungen, Leistungs- oder Schönheitsnormen etc. nicht entsprechen) kann subjektiv schwer wiegen und individuell dann auch so belastend wirken wie gesellschaftliche Krisenphänomene des Hungers oder der Naturkatastrophen, die andere Menschen betreffen. Entsprechend stark werden Modi der Krisenverarbeitung differieren. Während abstrakte Krisen auf der Makro-Ebene eine *Nicht-Zuständigkeit* des einzelnen Menschen wahrscheinlich machen, sind persönliche Krisenzustände bearbeitbar, unmittelbar relevant und nicht immer auf Makro-Phänomene ausgerichtet.

Die Unterscheidung der drei Ebenen des Krisenverständnisses ist natürlich sehr künstlich. Sie ist nur für eine analytische Perspektivierung wichtig. In der Realität vermischen sich die drei Ebenen (und verstärken sich entspre-

⁸ Thomas/Thomas, *The child in America*

chend oder schwächen sich ab): Objektive Krisen treten uns auf eine Art und Weise entgegen, die mit der semantischen und der subjektiven Ebene unmittelbar verbunden ist. Daneben sind die semantische und die subjektive Krisenwahrnehmung alles andere als kontingent oder willkürlich. Sie brauchen zumeist einen Krisenanlass. Die heuristische Unterscheidung erlaubt also nur auseinanderzuhalten, was in der Realität eng miteinander verbunden ist.

Objektive Krisen, Kohorteneffekte und relative Deprivation

Glen Elder, einer der Pioniere der sozialpsychologischen Forschung zu Krisenauswirkungen auf individuelle Biografien, bemisst die Auswirkungen von Deprivationserfahrungen vor dem Hintergrund von Krisenereignissen auf der einen und Alters- bzw. Generationseffekten auf der anderen Seite. Diese Sichtweise, mit der Elder⁹ erstmals in einer rekonstruktiven Kohortenstudie den differenzierten Einfluss einer ökonomischen Krise (hier der *Great Depression* der Jahre 1929 ff. in den USA) in Abhängigkeit von dem Altersjahrgang und den Lebensbedingungen nachweisen konnte, sind bis heute wegweisend in der Krisen- und Transformationsforschung. Ihr Hauptergebnis: Es war entscheidend, in welchem Alter, mit welchen Vorerfahrungen, Erwartungen und persönlichen Dispositionen die ökonomische Krise verarbeitet wurde. Keine Krise wirkt also gleich. Nicht nur Krisensemantiken sind für die Krisenforschung konstitutiv, sondern auch die biografische Flugbahn, in der eine Krise mit anderen Erfahrungen verbunden wird. Der Frage folgend: Welche Optionen stehen noch offen und welche Möglichkeiten sind unwiderruflich verloren?

Interessanterweise hatte Pierre Bourdieu in den 1960er-Jahren eine ähnliche Perspektive ausgebildet, die am Beispiel Algeriens von einer Gesellschaft in der Transformationsbewegung ausgeht.¹⁰ Bourdieu beobachtete hier erstmals die für sein späteres Werk charakterisierende Interaktion zwischen Strukturen und Habitus. In der Konfrontation der traditionellen Lebensbedingungen mit Bedingungen einer kapitalistischen Transformation analysiert Bourdieu, wie unterschiedliche Dispositionen auf veränderte Anforderungen der Lebensführung reagieren. Diese für die Untersuchung

⁹ Elder, *Great Depression*

¹⁰ Schäfer, »Algerische Gründungsszene«; Schultheis, »Algerien 1960«

von Krisenphänomenen ausgebildete Perspektive auf den Wandel von sozialen Strukturen und die Trägheit des Habitus (obwohl zumeist situierter, können die Älteren die Transformation nicht vollziehen) ist wegweisend für Bourdieus Sozialtheorie. Gleichzeitig ist sie ein wichtiger Pfeiler für die Analyse des Bewältigungshandelns unter Bedingungen gesellschaftlicher Krisenverhältnisse.

Bei Elder wie bei Bourdieu werden die Ebenen des objektiven mit dem semantischen und subjektiven Krisenbegriff vermischt. Es geht um Krisen und ihre Verarbeitung, aber auch um die soziale Einbettung einer solchen Konstellation. Menschen beobachten Krisen, vergleichen und bewerten sie. Verglichen werden aber auch die damit verbundenen Belastungen und Bewältigungsressourcen. Dabei spielt der Vergleich zu anderen wahrscheinlich eine große Rolle für die Selbsteinschätzung der Betroffenheit. Empirische Erkenntnisse aus der Forschung zu relativer Deprivation machen deutlich, dass die eigene Mangelsituation immer relativ, also im Vergleich zu anderen Menschen eingeschätzt wird.¹¹ Menschen machen Vergleiche und stellen dabei fest, dass sie weniger haben, weniger bekommen oder weniger können als andere. Diese Bewertungen spielen eine große Rolle, wenn es um Resilienz gegenüber Belastungen und Krisenerfahrungen geht. Besonders einprägsam sind sie im Kontext von ökonomischer Ungleichheit und ihrem Einfluss auf die Gesundheit untersucht worden. Hier zeigt sich, dass Ungleichheiten krank machen – nicht nur, weil sie Mangel erzeugen, sondern, weil sie Menschen mit der enormen Spanne an Möglichkeiten konfrontieren, die sie selbst nicht realisieren können. Von hier aus führen psychosoziale Pfade zu subjektiv erlebten Krisenbelastungen. Im Unterschied dazu bedeutet dies auch, dass bei Mangel, den alle Mitglieder teilen, dieser weniger gesundheitsrelevant wird.¹² Für eine Annäherung an die Krisendebatte unterlegt dies, dass nicht Krisen selbst, sondern vor allem ihre soziale Einbettung entscheidend ist. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen können aber zumeist nicht intentional gestaltet werden. Vor allem nicht von den Gruppen in der Bevölkerung, die als nachwachsende Generation mit einem Status quo konfrontiert werden und sich diesen aneignen müssen.

11 Duclos/Grégoire, »Deprivation«; Walker/Smith, *Relative deprivation*

12 Wilkinson/Pickett, *Spirit level*

3. Von der VielfachKrise zur Generation Greta

Verfalls- und Anomie-Diagnosen sind zumeist abstrakt. Sie werden durch einen medialen Filter wahrgenommen, fokussieren auf grobe Krisenzustände und dabei zumeist auf eine bestimmte Krisensemantik; nicht dagegen auf konkrete Leidens-, Verarbeitungs- und Bewältigungsmuster unterschiedlicher Lebenslagen einer Gesellschaft. Um so mehr rückt mit der Perspektive auf Kinder und Jugendliche die Frage in den Mittelpunkt, wie aktuelle gesellschaftliche Krisen von einer nachwachsenden Generation wahrgenommen und verarbeitet werden. Welche Rolle spielen objektive Krisenmaßstäbe, semantische Krisenbegriffe und subjektive Krisenwahrnehmungen? Trifft hier auch die Regel der Relationalität, also der Bedeutung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu? Der Protestruf »Wir sind jung, wir sind laut, weil ihr unsere Zukunft klaut!« deutet in den heute als *Generation Greta*¹³ bezeichneten Altersgruppen durchaus darauf hin. Die ungefähr ab dem Jahr 2000 Geborenen sind in der Situation, eine Zukunft zu gestalten, deren epochale Herausforderungen sie nicht verursacht haben. Der anthropogene Klimawandel ist der Auslöser für eine Kritik-, Angst- und Protestreaktion. Gilt diese aber für eine ganze Generation? Nehmen alle Jugendlichen der Generation Z oder Greta ihre Lebensumstände klimakrisenbelastet wahr?

Die erste Antwort hierauf lautet: wahrscheinlich nicht. Kinder und Jugendliche erfahren und bewältigen nicht den ganzen Tag Krisen – und erst recht nicht alle oder immer gleichzeitig. Unter denen, die bewältigen, sind dann sicher auch unterschiedliche Krisendomänen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu unterscheiden. Im Bildungsbereich, im Gesundheitsbereich oder mit Bezug auf Hass, Extremismus und Gewalt. Krisen sind vielleicht ubiquitär, aber nicht alle Gruppen sind ubiquitär betroffen, nicht alle nehmen Krisen gleich wahr und nicht alle bewältigen eine Krise auf nur eine Art. Eine Arbeitshypothese für die weitere Argumentation soll darum zunächst lauten: Unterschiede der Krisenbewältigung sind nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Ungleiche Krisenbewältigungsmodi haben etwas mit den sozialen Kontexten zu tun, in denen Kinder und Jugendliche leben. Es geht um Fragen wie: auf welchem Kontinent, in welchem Land, in welcher Region, Stadt, Dorf etc.? Es gibt die Unterschiede nach verfügbaren Ressourcen, der eigenen wie denen der Eltern oder der Familie, der Peers oder der Ingroup. Zudem interagieren das Alter, das Geschlecht, die Dispositionen

13 Hurrelmann/Albrecht, *Generation Greta*

und die individuelle Flugbahn in einer Krise. Dazu tritt eine Dynamik von Erfahrungen, die kollektiv gemacht werden und deswegen eine Signifikanz haben. Katastrophen zählen dazu, sie sind Ereignisse mit Prägewirkung. Hierzu gehören Kriege, Pandemien oder Umweltkatastrophen gleichermaßen. John Urry¹⁴, auf den Sighard Neckel¹⁵ sich bezieht, wenn er von der »Kollapsologie« als Krisenwissenschaft spricht, ist nur einer von vielen, die im und vom akademischen Raum ein Umdenken fordern, weil eine ökologische Katastrophe droht: »Zahlreiche Planungen in der Klima-Governance von Regierungen und Staaten gehen bereits davon aus, dass schwere ökologische Schocks und Instabilitäten des Erdsystems nicht mehr abzuwenden sind.«¹⁶ Diese ersetzt nicht die anderen Katastrophen, aber ihre Reichweite ist größer als die der Demokratie-, EU-, Finanzmarkt oder anderer Krisen. Für Ulrich Beck¹⁷ wurde die »nicht-intendierte Nebenfolge« zum Motor der gesellschaftlichen Entwicklung. Beck dachte vor über 30 Jahren nicht an den Klimawandel, aber an globale Zerstörungen. Er nahm damals den demokratisierenden Charakter moderner Katastrophen an (weil sie wie Atomunfälle alle Menschen treffen), was aus der heutigen Perspektive aber relativiert werden muss. Auch mit Blick auf den Klimawandel. Neben einer globalen Ungleichzeitigkeit und der Ungleichheit der Auswirkungen des Klimawandels gibt es so etwas wie die generationale oder chronologische Ungleichheit. Die soziale Zeit trifft auf unterschiedliche biografische Zeitpunkte. Konkret: Wer heute jung ist (biografische Zeit), dem wird mehr Leben durch eine Krise wie dem Klimawandel (soziale Zeit) genommen als den älteren Jahrgängen.

Es ist darum auch ein generationales Missverhältnis, in dem sich die Proteste junger Menschen gegen den Klimawandel befinden. Vielleicht, weil Wissenschaft mehrheitlich von einer älteren Generation und ihren Themen geprägt wird. Es muss also bedacht werden, dass die heute jüngste Generation einer ungefähr doppelt so starken Generation der Babyboomer (ihrer zumeist von 1955 bis 1970 geborenen Eltern und Großeltern) gegenübersteht. Junge Menschen empfinden eine Form der relativen Deprivation durch den Vergleich ihrer eigenen mit dieser älteren Generation. Was aber

14 Urry, *Future*

15 Neckel, »Katastrophe«

16 Ebd., S. 56

17 Beck, *Risikogesellschaft*

denken sie noch? Was sind sie bereit einzusetzen für Protest und politische Alternativen? Wer sind eigentlich protestierende Jugendliche?

Politischer Barock oder Rokoko?

Es scheint, als ob die Ausgangsvoraussetzung einer Gegenbewegung, die sich auf das Erbe systemkritischer Ideen (wie das der klassischen protestlinken Gruppen) inhaltlich und äußerlich bezieht, als lähmend empfunden wird. Monumentale Positionen wie des politischen Marxismus wirken aus heutiger Perspektive wie politischer Barock. Dagegen stemmen sich heute junge Menschen und verteilen sich auf viele verschiedene Themen und Spielarten der Kritik – ganz wie die Linke in einem politischen Rokoko. Hinzu tritt das Argument der verhältnismäßig kleinen Kohorten. Die Altersgruppe der Generation Z bzw. Greta stellt zum aktuellen Zeitpunkt nur rund 15 Prozent der deutschen Bevölkerung, also etwa zwölf Millionen Menschen, dar. Die Generation ist zahlenmäßig nicht besonders stark, aber ihr Einfluss wird wachsen, weil die Generation der Babyboomer in den nächsten Jahren aus dem beruflichen Leben ausscheidet und damit gesellschaftlich zentrale Positionierungen der Angehörigen der Generation Greta ermöglicht. Nach den SINUS Jugendstudien¹⁸ identifizieren sich in diesen jüngsten Alterskohorten vor allem sozialökologisch orientierte Jugendliche mit sozial- und systemkritischen Positionen. Dabei bieten die politischen Parteien keine Garantie für klare inhaltliche Positionen, die diese Kritik aufnehmen könnten. Vielleicht wegen des demografischen Gewichtes der älteren Generationen werden die Interessen der jüngeren Bevölkerung im Bereich von Bildung und Ausbildung, Infrastruktur und Ökologie vernachlässigt. Es ist darum nicht überraschend, dass eine junge Generation mehr politische Beteiligung erwartet. Zum ersten Mal seit Jahren lassen sich große politische Aktionen erleben, die von jungen Menschen getragen werden. Die Daten der SHELL Jugendstudie zeigen zwar, dass der Anteil der Politikverdrossenen sehr hoch ist. Gleichzeitig aber steigt auch das Interesse an aktiver Politikgestaltung seit 2002 kontinuierlich an und seit 2015 nimmt auch die politische Engagementbereitschaft zu.¹⁹

18 Calmbach et al., *Wie ticken Jugendliche?*

19 Albert/Hurrelmann/Quenzel, *Shell-Studie-2019*

Wird der Blick von der Außen- auf die Innenperspektive der nachwachsenden Generation verlagert, fällt die generationale Differenz noch stärker auf. Kinder und Jugendliche nehmen Krisen wahr, aber nicht nur durch die Schablonen Älterer.²⁰ Viele der Besorgten und Engagierten sind zwar die Kinder aus ökologisch orientierten Milieus, die über viele Ressourcen verfügen. In dieser Hinsicht existiert also eine Form der sozialen Vererbung von politischen Überzeugungen. Aber es existiert auch eine Distanz zu der Elterngeneration, eine Art Entfremdung von etablierten politischen Beteiligungsformen. Erwachsene bedienen das Narrativ der Erfahrung, Kinder und Jugendliche stellen genau dieses infrage.²¹ Typischerweise (und in alten Konstellationen) würde man hier von der politischen *Systemfrage* sprechen. Dies ist aber in vielfacher Hinsicht eine veraltete Deutung. Neue Protestformen halten sich nicht mehr strikt an die eingespielten Links-Rechts-Konstellationen (ohne diese natürlich vollkommen aufzulösen). Sie wollen Alternativen, auch in den Ausdrucksformen. Das Bestehen auf Hörbarkeit ist das politisch wahrnehmbare Drängen in Richtung *Voice*. Dieses kennt weniger politische Uniformierung als das noch Generationen zuvor der Fall war. So sind junge Menschen auch nicht nach den alten Schablonen als alternativ denkend äußerlich direkt erkennbar.

Das In & Out der Generation Greta

Klaus Hurrelmann und Eric Albrecht²² gehören zu den wenigen Autor:innen bisher, die nach den Hintergründen der politischen Motivation in der Generation Greta fragen. Sie verweisen darauf, dass der Klimaschutz nur ein Bestandteil einer neuen Aufmerksamkeit in den jugendkulturellen Milieus darstellt, in denen es um faire Ökonomie, Chancengleichheit, Demokratie und Migration geht. Junge Menschen sind heute individualistischer orientiert. Vielleicht verlassen sie gerade deswegen solche Pfade, auf denen eine straffe Arbeits- und Leistungsorientierung, aber auch Geschlechternormen und die Enge des nationalistischen Denkens sie in ihren Lebensentwürfen einschränken. Das ökologische Motiv ist darum nicht nur Selbstzweck – es ist das Mittel auf dem Weg dazu, die eigene Zukunft auch noch unbeschwert

20 Lee et al., »Youth perceptions«

21 Hurrelmann/Albrecht, *Generation Greta*

22 Ebd.

leben zu können. Der einzige Wehrmutstropfen: Die Bewegung der Fridays-for-Future-Proteste hat ein Sozialprofil. Die Teilnehmer:innen sind die Kinder der Sozialmilieus, die über viele Ressourcen, vor allem ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen. Sie besuchen gute Schulen, streben hohe Schulabschlüsse an, werden von ihren Eltern unterstützt und repräsentieren die wohlstuierte, autochthone, obere Mittelschicht in der Bevölkerung. Könnte diese soziale Begrenztheit der Bewegung zu einem Stolperstein werden?

Ob und wie weit die nachwachsenden Generationen anderer Sozialmilieus in ihrer Protestmotivation nachziehen, ist eine empirische Frage. Es könnte dabei zum Problem werden, dass eine soziale Selektion bereits stattgefunden hat, die als Bevormundung von denjenigen empfunden wird, die sich nicht vorschreiben lassen möchten, darüber zu entscheiden, wie sie ihre Zukunftserwartungen ausrichten. Diese Polarisierung von Jugendmilieus ist nicht neu. Jugend ist ein Ort der virulenten Abgrenzungs- und Distinktionshandlungen mit politischer Konsequenz²³, bei der der Vorteil einer sozial-ökologischen Avantgarde sich zu dem Nachteil eines exklusiven Elite-Masse-Schemas entwickeln kann (exemplarisch für die 68er-Bewegung hierzu Kraushaar, *68-er Bewegung*). Die Frage nach den Ein- und Ausschlussbedingungen der Generation Greta wird sich in den nächsten Jahren darum noch häufiger stellen.

Ebenso zentral sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihr Einfluss auf die politische Mobilisierbarkeit. Wenn keine soziale Praxis ohne die sozialen Kontexte verstanden werden kann, gilt das für soziale Bewegungen als Formen sozialer Praxis in einem noch viel stärkerem Maße. Zu den *Push*-Faktoren einer Bewegung gehören konkrete Anlässe, die als gesellschaftliche Krisen, also als Bedrohung, wahrgenommen werden (was in der Klimabewegung überdeutlich ist). Was aber sind die Faktoren, die nicht eine aktive Teilnahme bedingen? Zu sagen, dass es ein bestimmtes Sozialprofil im Hintergrund gibt, reicht empirisch nicht aus. Dies ist nur ein grober Blick auf das, was die Bewegung zusammenhält und die vielen empirischen Beispiele der Jugendlichen, die nicht aus den sozial-ökologisch motivierten Milieus der oberen Mitte der Sozialstruktur gehören, machen das deutlich. Zu der Motivationshaltung politisch mobilisierter Jugendlicher gehört auch, dass es bestimmte Interessen, Ängste und Erwartungen gibt, moralische Motivlagen also und damit verbunden die Fähigkeit, Zusammen-

23 Bauer, »Jugend«

hänge einzusehen. Es braucht die Bereitschaft, mit einer bestimmten Gruppe von Protestierenden zu koalieren und dabei die eigenen Kompetenzen einbringen zu wollen. Auf dieser motivationalen Ebene zeigen sich eine Reihe von Merkmalen, die das Handeln in Krisen bedingen. Sie haben im engeren Sinne mit den Menschen selbst zu tun, sie sind individuell und an die vorhandenen Eigenschaften und Kompetenzen gebunden. Gibt es also so etwas wie krisenbezogene Voraussetzungen, Eigenschaften oder Motivationslagen einer Person?

4. Eine globale Krisenkompetenz als Antwort?

Die Frage nach der Bedeutung von Kompetenzen auf der einen Seite und den Ressourcen und Motivlagen auf der anderen, führt noch einmal zu dem eingangs skizzierten Krisenverständnis zurück. Interessanterweise ist der Krisenbegriff (der öffentliche wie der sozialwissenschaftliche) weitgehend negativ konnotiert. Der psychologische Krisenbegriff ist dagegen mindestens neutral, wenn nicht sogar positiv besetzt. Er ist eng an die psychologische Entwicklungstheorie gebunden und dort vor allem an das kognitive Paradigma Albert Banduras²⁴ Theorie des sozialen Lernens, Jean Piagets²⁵ Theorie der kognitiven Entwicklung oder Lawrence Kohlbergs²⁶ Theorie moralischer Stufen haben ein Subjekt vor Augen, das durch einen intensiven Austausch ausgebildet wird, der zwischen der gesellschaftlichen Umwelt und einem individuellen Erkenntnis-, Motivations- und Einstellungsapparat erfolgt (für eine sozialwissenschaftliche Adaption des kriseninduzierten Lernens stehen die Arbeiten Ulrich Oevermanns, hierzu ein Überblick bei Labede²⁷). Grundlegendes Merkmal des Lernens ist das Durchlaufen von Krisen und krisenförmig sind Erfahrungen dann, wenn sie neu auftreten und in den eigenen Erkenntnisapparat integriert werden. Sie müssen assimiliert oder akkommodiert werden und fordern das Subjekt deswegen heraus. Wenn also die Kompetenzbildung aufseiten des Subjekts im Mittelpunkt steht, muss das Verhältnis von Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung berücksichtigt werden.

24 Bandura, *Lerntheorie*; Bandura, »self-efficacy«

25 Piaget, *Intelligenz*; Piaget, *Urteil*; Piaget, *Psychologie*

26 Kohlberg, *Moralentwicklung*

27 Labede, *Diskontinuitäten*, S. 95 ff.

Fähigkeiten, die benötigt werden, um gesellschaftliche Krisen zu bearbeiten, sind in der aktuellen Diskussion als *Global Competence* (im Deutschen »globale Kompetenz«) gefasst. Das Konzept der globalen Kompetenz rekurriert auf die Phänomene der weltweiten Vernetzung, der Diversifizierung von Lebensräumen, der Migration, Ressourcenverknappung, Armut und Klimawandel (»Grand Societal Challenges«), wobei Ähnlichkeiten zu älteren Konzepten wie dem der interkulturellen Kompetenz oder des Global Citizenship evident sind.²⁸ Die OECD²⁹ unterscheidet drei Dimensionen von Global Competence, die das Wissen über eine vernetzte Welt, *Skills*, um angemessen zu handeln, und *Einstellungen* wie Offenheit und Empathie beinhalten.³⁰ Die Eröffnung einer Perspektive auf Lernprozesse mit einer so allgemeinen Ausrichtung, die die Fähigkeit beinhaltet, global vernetzt denken und handeln zu können, ist sehr weitreichend. Sie erinnert an das Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme Wolfgang Klafkis³¹, das als Allgemeinbildungskonzept entwickelt wurde, aber noch nicht als globales Kompetenzbildungsprogramm zu verstehen ist. Klafkis Methodologie ist stärker thematisch ausgerichtet, während das Konzept der globalen Kompetenz vor allem auf die Bereitschaft und Einstellungen von jungen Menschen zielt, um Verständnis für globale Probleme ausbilden zu können.

Die Frage der Entwicklung einer globalen Krisenkompetenz ist eine praktische, aber natürlich auch eine analytische. Aus Sicht der Forschung muss in diesem Zusammenhang gezielt gefragt werden, ob eine solche Kompetenz tatsächlich vermittelt werden kann. Wenn ja, dann zielt die Anschlussfrage auf das *Wie* der Vermittlung. Lautet hierauf die Antwort, in einem schulischen Setting, mit den Instrumenten der Leistungsbewertung? Oder geht man von *soft skills* aus, die als Querschnittsaufgabe gut klingen, aber als Nebenbei- und Projekttagprodukt des schulischen Lernens eher Etikett als ernst zu nehmender Inhalt sind? In den Blick kommen müssen dann die Rolle der Noten, des Alters und der Zeiträume des Lernens, die Kompetenz von Lehrkräften, die Bedeutung der Schulformen und natürlich der erweiterten Lebenswelt (inklusive der digitalen Vergemeinschaftung), der Peers und der Familien. Stehen also Einstellungen und Haltungen im Zentrum dessen, was als globale Krisenkompetenz ausgebildet wird, muss

28 Sälzer/Roczen, »Global Competence«

29 OECD, *Interconnected World*

30 Weis et al., *Global Competence in PISA*

31 Klafki, *Bildungstheorie*

untersucht werden, ob schulische Unterrichtsangebote die Vermittlungsaufgabe wirklich erfüllen können. Angebote wie der »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung«³², für den die Kultusministerkonferenz eintritt, existieren zwar. Eine umfassende Überprüfung der Umsetzung und Wirkung steht aber bisher aus, auch wenn es erste wichtige Versuche für Evaluationsstudien gibt.³³ Diese sind aber bisher nicht nur rar, sie machen zudem das Problem der sozialen Selektivität deutlich und provozieren die Frage, ob universale (und nicht zielgruppenspezifische) Ansätze das Problem der Selektivität nicht noch verstärken, anstatt es abschwächen zu können.

Was bedingt den Kompetenzaufbau?

Somit ist die weitere Annäherung an das Konzept der globalen Kompetenz als Krisenkompetenz wichtig, eine erste Einschätzung dagegen noch unsicher, zumindest ambivalent: Die globale Krisenkompetenz fungiert als ein analytisches Konstrukt. Dies geht davon aus, dass grundlegende Fähigkeiten, Einstellungen oder Wissensbasierungen von rationalen Prozessen der Entscheidung oder der Wissensaneignung abhängen. Interessanterweise existiert gerade gegen eine solche Vorannahme in anderen Theorien zur Entstehung von politischen oder moralischen Haltungen eher Skepsis. Die *Moral foundations theory*³⁴ beispielsweise ist gegen die rationalistische Begründung moralischer Urteile ausgerichtet, womit auch ein Bruch mit den älteren moraltheoretischen Annahmen vollzogen wurde. Was in den älteren Ansätzen von Piaget und Kohlberg als Kompetenz des Umgangs mit der Umwelt verstanden wird, stellt in der *Moral foundations theory* die Interaktion von angeborenen moralischen Intuitionen dar, die dann durch kulturelle Normen und milieuspezifische Einflüsse gebrochen werden. Es gibt darum keine moralische Bildung, weil Kinder und Jugendliche die Aneignung moralischer Haltungen alltäglich praktizieren – direkt wie indirekt, im engeren wie im weiteren Sinne. Hinzu tritt nach dieser Theorie: Was als moralische

32 Siehe hierzu KMK, Globale Entwicklung, 19.08.2022, <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html>

33 Unter anderem Waltner et al., *Nachhaltige Entwicklung*

34 Haidt/Craig, »Intuitive ethics«

Norm eines Menschen etabliert wird, ist nicht universal, sondern durch die Kontexte geprägt, in denen die Lebenspraxis stattfindet. Das Verhältnis zu moralischen Fragen ist also kulturell eingebettet. Ist es das dann auch, wenn es um das Verhältnis zu den globalen Herausforderungen eines drohenden Kollapses geht?

Der Bruch der jüngeren moraltheoretischen Ansätze mit den älteren Entwicklungstheorien ist für eine Antwort auf diese Frage nicht unerheblich. Es ist eine Abkehr vom moralischen Universalismus und die Hinwendung zu der Berücksichtigung der kontextuellen Einbettung von moralischen Urteilen. Gu et al.³⁵ etwa zeigen, dass für die Ausbildung eines Bewusstseins für die knappen Überlebensressourcen einer wachsenden Weltbevölkerung vor allem die vorhandene Zukunftsorientierung entscheidend ist. Vor dem Hintergrund anderer sozialpsychologischer Theorien (wie der *Construal Level Theory*³⁶) ist damit die Distanz gemeint, die mental zu Fragen der Zukunft eingenommen wird. Nur in Kontexten, in denen eine Zukunftsorientierung ausgeprägt ist, bilden Menschen Motivationen aus, die auf ressourcenschonendes Verhalten zielen. Demnach haben Dramatisierungen und Kollapsängste eine kurzfristige Appellfunktion, sie können aber nur umgesetzt werden in produktive Strategien, wenn eine Zukunftsperspektive damit verbunden wird. In der Debatte über die Voraussetzungen intergenerationaler Nachhaltigkeit wird die Bedeutung einer vorhandenen Zukunftsorientierung bestätigt, wenn es um die Bereitschaft zu Einschränkungen und persönlichen *Kosten* des nachhaltigen Verhaltens geht.³⁷ Schulte et al.³⁸ argumentieren sehr ähnlich vor dem Hintergrund der *Theorie der sozialen Identität* nach H. Tajfel. Sie gehen hierbei ebenfalls noch einen Schritt weiter und verlassen die individuelle Ebene der Motivations- und Kompetenzbildung, indem sie auf die motivbildende Kraft sozialer Gruppen, ihre Vergesellschaftungs- und Identitätsbildungsmechanismen verweisen, die als nachhaltige Orientierungen eingestuft werden können. Turiel und Gingo³⁹ argumentieren, dass die Entwicklung moralischer Orientierungen besonders eng bereits mit den frühen Lebensphasen verbunden ist, emotionale Empfindungen und Affekte dabei eine häufig unterbeleuchtete Rolle spielen, was auch für die soziale Einbettung moralischer Urteilsbildung gilt.

35 Gu et al., »Future«

36 vgl. Trope/Libermann, »Construal-level theory«

37 Shahan/Kotani/Saijo, »Intergenerational Sustainability«

38 Schulte et al., »Social identity«

39 Turiel/Gingo, »Development«

Dieser Seitenblick auf die Forschung zu moralischen Motiven eröffnet eine neue Perspektive: Wenn die Entwicklung einer globalen Krisenkompetenz eng mit biografisch erworbenen Einstellungen und Haltungen eines Menschen verknüpft ist, dann sollte die benachbarte Diskussion zur moralischen Entwicklung einbezogen werden. Überraschend ist, dass in dieser eher psychologisch geprägten Forschungstradition die Frage der Ausbildung motivationaler Orientierungen, die global und nachhaltig sind, bereits eine Rolle spielen. Erste Ergebnisse der Forschung verweisen auf einen sehr komplizierten Mechanismus, der von einer einfachen, eher rationalistischen Perspektive auf die Entwicklung eines praktischen Bewusstseins für Wandel, Nachhaltigkeit und Klimaschutz weist. Welche Konsequenzen dies für das Konzept der globalen Kompetenz haben wird, muss noch eingehender erörtert werden. Es sollte aber schon jetzt als eine eher skeptische Begleitung der Diskussion verstanden werden. Die Entwicklung einer globalen Krisenkompetenz ist deswegen natürlich nicht überflüssig geworden. Sie muss sich aber der Frage stellen, wie aussichtsreich Versuche sind, mit Appellen und Wissensinterventionen (wie denen im schulischen Setting) eine Fördermöglichkeit zu sehen, die tieferliegende Ursachen und Beweggründe des moralischen Handelns kaum erreichen können. Noch stehen Untersuchungen dazu aus, wie erfolgreich solche *Mindbuilding*-Fördermaßnahmen tatsächlich sind, welche Wirkung sie also entfalten können. Die schon angesprochene Frage der Zielgruppenspezifität, die Relevanz der Herkunftsressourcen und die offenbar noch höhere Bedeutung der Einbindung in ein lebensweltliches Setting der emotionalen Nähe oder Distanz zu Fragen der globalen Entwicklung, geben aber schon Hinweise darauf, dass von einem einzelnen Einflussfaktor nicht zu viel abhängig gemacht werden sollte. Aus der psychologischen Perspektive würde schon jetzt argumentiert werden, dass moralische Verhaltensweisen mit den in der Persönlichkeit fest verankerten Eigenschaften zu tun haben, die eine hohe transsituative Konsistenz aufweisen und damit zu jenen Persönlichkeitsmerkmalen gehören, die das Verhalten grundlegend regulieren, wahrscheinlich schon früh ausgebildet werden, dann aber im biografischen Verlauf ab einem bestimmten Zeitpunkt kaum noch veränderbar sind.⁴⁰ Was dies für die Beziehung zwischen der wissenschaftlichen Perspektive und der Perspektive auf die praktischen Anliegen einer Generation Greta bedeutet, soll nachfolgend erörtert werden. Wenn hierbei darauf aufmerksam gemacht wird, dass

40 Bandura, »Self-efficacy«; Emirbayer/Mische »agency«; Asendorpf, *Persönlichkeit*

eine soziale Bewegung nicht immer wissenschaftlicher Expertise folgen muss, sondern umgekehrt die wissenschaftliche Debatte von den schnellen Schritten eines mutigen Vorgehens inspiriert werden kann, ist damit eine Verschiebung gegenüber den typischen Funktionsabläufen des akademischen Wissenshierarchiedenkens gemeint, auf die gleichzeitig aufmerksam gemacht werden soll.

5. Ein inverser Wissenschaft-Praxis-Transfer?

Die Generation Greta ist wahrscheinlich nur die erste Kohorte einer Krisengeneration im 21. Jahrhundert. Sie orientiert sich zwar an *objektiv* vorhandenen Krisendaten. Daneben existieren aber zahlreiche unterschiedliche Krisensemantiken und das subjektive Krisenerleben differiert in hohem Maße. Darum kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass ein ökologisches Bewusstsein für alle Mitglieder der Generation Greta kennzeichnend ist. Im Gegenteil, es gibt eine soziale Selektion dieser Gruppe, so dass von einer starken sozialen *Färbung* des wachsenden Bewusstseins für mehr Klimaneutralität und andere Fragen der Krisenbearbeitung ausgegangen werden muss. Konzepte, die nachhaltiges Handeln fördern, existieren bisher nur rudimentär. Catch-all-Konzepte, wie das der globalen Kompetenz, sind zwar noch wenig spezifiziert. Wenn man ihre Grundlagen aber überprüft, wirken diese Konzepte kaum ausreichend an die Fachdebatte angeschlossen. Sie können noch nicht darlegen, auf welcher Ätiologie sie basieren, woran sich ihre Fördersystematik orientiert (Vorwissen, Altersstufen, Einbeziehung ergänzender Faktoren in den Lebenswelten und Familien) und haben vor allem noch keine Lösung für die Konflikthaftigkeit, in die sich selbstständige soziale Akteure begeben, wenn sie global kompetent handeln möchten. Insgesamt scheinen sie durch einen kaum ausreichend präzise artikulierten politischen Willen motiviert, sie folgen aber einer OECD-Programmatik, die wiederum primär ökonomisch motiviert ist. Das schwierige Verhältnis zwischen einer ökologischen und einer ökonomischen Kompetenz, die im Verbund gefördert werden wollen, wird zumeist nicht einmal thematisiert (Klaus Dörre spricht diesbezüglich von der ökonomisch-ökologischen Zangenkrise⁴¹). Allein dieses ökologisch-ökonomische Doppelmandat stellt

41 Dörre, *Utopie*

eine Herausforderung dar, die als Ambiguität mit Konfliktpotenzial gefasst werden müsste. Wie an vielen anderen Stellen, wenn es um die Komplexität der sozialen Realität, des Umgangs mit Konflikten und das Aushandeln von Kompromissen geht, sollte eine entsprechende Ambiguitätstoleranz⁴² zumindest diskutiert werden.

Parallel kann beobachtet werden, in welchem Umfang Wissenschaft selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung um die Glaubwürdigkeit von Krisenszenarien geworden ist. Zum einen muss sich wissenschaftliche Expertise nun mit mehr Aufwand legitimieren. Die Kernfrage hierbei lautet, ob sie unparteiisch ist und ihre Erkenntnisse dem Streit auch in der öffentlichen Auseinandersetzung standhalten können. Zum anderen soll sie eine führende Rolle spielen, wenn es darum geht, Lösungen für globale Krisenphänomene zu initiieren. Diese recht markante Aussicht auf eine steuernde Rolle ist für die meisten Fächer im Kanon der Geistes- und Sozialwissenschaften wenig vertraut. Auf der einen Seite ist ihre Perspektive auf die distanzierte Beobachtung festgelegt und fungiert zumeist als eine Kritik des Steuerungshandelns. Auf der anderen Seite gibt es kleine Bereiche ihrer Expertise, die (wie beispielsweise die empirische Bildungsforschung) kontinuierlich für ein Interventionswissen genutzt werden. Aber auch hier wird im Auftrag gehandelt, zumeist im Sinne politischer Steuerung und mit Blick auf die Optimierung der Bildungserträge. Es gibt also viele Gründe, skeptisch zu sein, wenn es um eine Beteiligung der wissenschaftlichen Position geht. Erst recht, wenn diese eine Führungsrolle beanspruchen soll. Jede Kritik an blinder Wissenschaftsgläubigkeit ist berechtigt. Darf aber dennoch der Rückgriff auf wissenschaftliche Ressourcen verschlossen bleiben?

Sicher nicht. Der Blick auf die Lebensbedingungen einer nachwachsenden Generation ist ein gutes Beispiel für die Kopplung der wissenschaftlichen Perspektive an existierende Praxisinitiativen. Forschung dazu, wie Menschen handeln, sich Handlungsethiken herausbilden und damit auch, wie Menschen für bestimmte Handlungen motivierbar sind, ist zu einer globalen Überlebensfrage geworden. Denn eine unübersehbare Aufgabe besteht heute darin, durch den Aufbau von Wissen und Ressourcen einen globalen Kollaps aufzuhalten. Globale ökologische, ökonomische und soziale Krisen verlangen nach Lösungen. Vielleicht nach einer Art *Manhattan-Projekt des Sozialen* im 21. Jahrhundert, das als ein kollektives Wissenschafts-

42 Krappmann, *Identität*

projekt die Konzentration wissenschaftlicher Energien ermöglicht. Ihr Gegenstand ist zweckorientiert, die Aufgabe heißt Problemlösen und ihre Methoden sind auf die Instrumente der akademischen Wissensproduktion angewiesen. Dabei müssen die Fehlschläge intentionaler Zugriffe auf Wissenschaft bewusst bleiben. Aber: Während des Zweiten Weltkriegs war das ursprüngliche Manhattan-Projekt ein kollektives Wissenschaftsprojekt der USA zur Entwicklung von Atomwaffen und die Beendigung des Krieges mit dem faschistischen Gegner. So schief der Vergleich mit einem solchen Projekt der militärischen Denkweise und dem Agieren mit einer Tötungsmaschinerie auch ist: Er zeigt, wozu die Konzentration wissenschaftlicher Energien imstande sein kann. Im Vergleich damit sind die kurzfristigen Motivationschübe durch ökonomische Anreize (die im wissenschaftlichen Feld vielmehr als Zwänge zur Konkurrenz um Bezahlforschung wirken) kaum erwähnenswert. Der Nachteil eines kollektiven Vorgehens ist zweifellos, dass es für eine solche Sammlung interdisziplinärer Expertisen mit globaler Reichweite bisher kaum ausreichende Beispiele gibt. Der Vorteil dagegen, dass es noch nie so viele Menschen gab, die wissenschaftlich arbeiten, wissenschaftliche Kommunikation weltweit nutzen können und eine gemeinsame Intention teilen. Wissenschaft wäre in diesem Fall nicht daran interessiert, Praxis zu beeinflussen – Wissenschaft ist Praxis.

Das Problem im Verhältnis zwischen institutionalisierter Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis sollte mit solchen *großen* Formulierungen aber nicht klein geredet werden. Wissenschaft und Praxis werden heute noch immer hierarchisch gedacht. Es existieren Instanzen, die das wissenschaftliche Wissen produzieren, vermitteln und an gesellschaftliche Entscheidungsträger weitergeben, von dort sedimentiert es weiter in die gesellschaftliche Praxis. Sofern dazu in der Lage, kopiert die sozial- und geisteswissenschaftliche Forschung diese Logik. Bei sehr praktischen Fragen (wie der Forschung zu sexualisierter Gewalt), Feldern mit einer großen Überschneidung zu Bereichen der sozialen oder gesundheitlichen Dienstleistungen (im Bereich der Sozialen Arbeit, in der Jugendhilfe oder dem öffentlichen Gesundheitsdienst) erfolgt dies bereits. Was aber passiert mit einer Fragestellung, für die es keine institutionalisierten Ansprechpartner:innen gibt? Was, wenn die soziale Praxis bereits weiter vorangeschritten ist als der wissenschaftliche Diskurs, die sozialen Bewegungen also einen Vorsprung haben?

Der Wissenschaft-Praxis-Transfer muss dann umgedreht werden, also invers erfolgen. Es muss eine Partizipation an der Forschung durch junge

Menschen stattfinden. Ihre Themen und ihre Motivation müssen Bestandteil wissenschaftlicher Diskurse werden. Die Bewegung einer Generation Greta muss Eingang finden in wissenschaftliche Fragestellungen. Um den Weg dorthin zumindest kursorisch zu skizzieren, sollen drei Problembereiche unterschieden werden, die im Moment noch als Hindernis wahrgenommen werden:

Erstens existiert ein Regime der drittmittelfinanzierten Forschung, das kaum an Fragestellungen der Krisenbewältigung heranreicht. Ressort- und Ministerialförderung erfolgen interessegeleitet, die Grundlagenforschung, die zum Beispiel von der DFG gefördert wird, hat diesen inhaltlichen Bereich noch so gut wie überhaupt nicht aufgenommen. Gerade hier wirken Themen und Netzwerke einer älteren Generation von Forschenden, die das Agenda-Setting betreiben und bisher kaum suszeptibel waren für die Anliegen einer direkt problemorientierten Krisenforschung, die interdisziplinär vorgeht und die nicht-naturwissenschaftliche Expertisen einbezieht.

Zweitens bleibt zu befürchten, dass Barrieren für die Thematisierung existieren, die mehr als nur das Interesse und die Motivation der Forschenden umfassen. Eine intervenierende Wissenschaft ist im Bereich der Grundlagenforschung nahezu ausgeschlossen. Disziplinen, die sich mit dem Sozialen befassen, sind zudem sehr skeptisch ob der Anwendungsorientierung ihrer Erkenntnisse. Wenn sie es nicht sind, sind die Zweige der Forschung zumeist als Interventions- oder Praxisforschung eher nach- oder institutionell ausgelagert (z. B. an die Fachhochschulen) und zumeist auch in der symbolischen Hierarchie der Erkenntnisse abgewertet.

Drittens ist die Auffächerung der Disziplinen ein mögliches Problem. Der hohe Spezialisierungsgrad der Sozial- und Erziehungswissenschaften kennt zwar Gesellschaftstheorien (auch kritische), eine politikorientierte Forschung, die Kindheits- und Jugendforschung, Bildungs- und Erziehungsforschung oder zahlreiche andere Themen, die aber nicht mehr miteinander verbunden werden, weil die Expertisierung *kleine Hapfen* verlangt. Andere Themen wie die Moralentwicklung oder Motivationsforschung sind sogar schon nicht mehr im Fächerkanon der Sozial- und Erziehungswissenschaften integriert, sondern durch eine regelrechte Wahrnehmungsschwelle getrennt und werden nur noch in der Psychologie verhandelt.

Eine Gegenbewegung zu diesen Dynamiken im wissenschaftlichen Feld zu formieren, ist wahrscheinlich alles andere als niedrigschwellig. Eine Innovationsbewegung kann nur bedingt erwartet werden, weil die wissenschaftliche Diskussion Trägheitseffekte aufweist und durch die

Fördermittelabhängigkeit institutionell gehemmt ist. Im Gegensatz dazu müsste die umgekehrte Figur probiert werden. Der inverse Wissenschaft-Praxis-Transfer ist dann ein Praxis-Wissenschaft-Transfer. Um die sozialen Bewegungen der Generation Greta sollte sich heute eine wissenschaftliche Debatte formieren, die die Grundlagen der Bewegungen und ihre Beweggründe ernst nimmt. Sie kann partizipativ erfolgen, Motive und Themen der Bewegungen direkt in die Forschung aufnehmen. Sie kann auch Forderungen aufstellen, die die Weiterentwicklung der Themen der Protestbewegungen berühren. Sie kann aber nicht damit rechnen, dass die Forschung im Konkurrenzkampf um wissenschaftliche Reputation und Drittmittelförderung Anerkennung findet. Die Drittmittelvergabe erfolgt nach einer anderen Logik, Praxisforschung wird abgewertet und die Nachahmung der naturwissenschaftlichen Disziplinen mit ihrem hohen Spezialisierungsgrad macht die Forschung mit einer notwendig interdisziplinären Perspektive zu einer Orchidee. So etwas kann sich nur leisten, wer politisch bewegt agiert, in der Universität fest im Sattel sitzt und keine Angst vor einer wissenschaftlichen Tätigkeit ohne die *scientific community* hat. Gibt es das? Ja, natürlich. Wer dann noch parteiisch forschen kann, ohne die Regeln der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion zu verletzen (also normative Prämissen nicht vor analytische Kriterien setzt), hat eine Reihe von wichtigen Forschungsfragen vor sich: Wie verhalten sich Menschen selbst zu den Grenzen ihres eigenen Wachstums? Welche Bedürfnisse des Menschen sind vital und notwendig, welche sind erzeugt, überflüssig und Teil des Problems? Wie sind Verständigungen auf gemeinsame Klimaziele, die Kriegseindämmung, eine gerechte Ökonomie und Gleichberechtigungs- und Demokratieforderungen globalgesellschaftlich zu verhandeln? Wie lernen junge Menschen das, was sie im Alltag einer nachhaltigen Gesellschaft benötigen? Welche Rolle kommt Institutionen zu, die wie das Bildungswesen so maßgeblich an der Ausbildung von Handlungsorientierungen und -motivation beteiligt sind? Wenn eben noch von einem Manhattan-Programm des Sozialen gesprochen wurde, dann müsste parallel ein Konzil der Expert:innen eingerichtet werden, die sich mit dem Sozialen befassen. Die epochaltypischen Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis (s. oben) sind darin ein Ausgangspunkt, die zu einem globalen Programm der Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis mit und im Sinne einer nachwachsenden Generation weiterentwickelt werden müssen.

6. Conclusio

Die politisch aktive Gruppe innerhalb der Generation Greta motiviert ihr Handeln mit der Zukunft, in der sie selbst leben möchte. Vor allem entwicklungspsychologische Konzeptionen zu moralischem Handeln betonen in sehr ähnlicher Weise die Bedeutung der Zukunftsorientierung als Prädiktor für ökologisch nachhaltige Verhaltensmuster. Die Orientierung auf die Zukunft und die Verbindung mit der eigenen Flugbahn spielt aber auch schon in den eingangs skizzierten Ansätzen von Elder und Bourdieu (die bereits eine starke Krisenorientierung aufweisen) eine große Rolle. Das Plädoyer für den weiteren Fachdiskurs beinhaltet, dass eine für die globalen Probleme sensibilisierte wissenschaftliche Perspektive die Verbindung zwischen gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen, der Motivation, sich für die Lösung von Krisen zu engagieren, und dem Wissen über die Wirksamkeit von Interventionen, die stimulierend wirken können, beinhalten muss. Gerade Letzteres ist entscheidend, weil Motivation nicht einfach stimuliert werden kann. Sie ist eingebettet in soziale Lebenspraxis – und sie muss nicht von allen geteilt werden. Was eine soziale Gruppe anspricht und motiviert, kann von einer anderen als abstoßend und demotivierend erfahren werden. Maßnahmen, die politisches Bewusstsein fördern sollen, können darum besonders schwer erreichbare Zielgruppen sehr leicht verfehlen oder sogar eine entgegengesetzte Wirkung erzeugen, wenn moralische Imperative mit sozialen Absender:innen verbunden werden, mit denen sich die Adressat:innen nicht verbinden möchten. Oder anders formuliert: Es existieren politische Gesellungsstile, die ein soziomoralisches Milieu kennzeichnen, weil sie sich von anderen Gesellungsstilen und damit auch von einem anderen Milieu mit seiner Positionierung abgrenzen möchten.

Gerade diese Form der politischen Gegen-Positionierung kann als wichtiges zukünftiges Forschungsfeld hier nur angedeutet werden. Sie kann aber ein Grund dafür sein, dass die gegenwärtigen Protestformen noch sozial selektiv sind, vor allem von jungen Menschen mit sozial privilegierter Herkunft frequentiert und andere soziale Gruppen dadurch verdrängt werden. Wichtig ist darum festzuhalten, dass eine weitere Diskussion vor allem jene gesellschaftlichen Bedingungen thematisieren muss, die den Mechanismus der politischen Distanzierung vorantreiben. Gegen solche gesellschaftlichen Triebkräfte, die eine politische Distinktion oder sogar Schismogenese⁴³ be-

43 Bateson, »Schismogenesis«

fördern, kommen Aufforderungen zu mehr moralischem Handeln nicht an. Skeptische Wissenschaft muss an diesen Paradoxien gesellschaftlicher Kritikpraxis ansetzen.

Literatur

- Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Frankfurt am Main 2019.
- Asendorpf, Jens B., *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin 1999.
- Bandura, Albert, »Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change«, *Psychological Review*, 84(2) (1977), S. 191–215.
- Bandura, Albert, *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart 1979.
- Bandura, Albert, »Self-efficacy: Foundation of Agency«, in: Perrig, Walter J./Grob, Alexander (Hg.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness. Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*. Mahwah 2000, S. 17–33.
- Bateson, Gregory, Culture Contact and Schismogenesis. In: *Man*, 35(Dec.) (1935), S. 178–183.
- Bauer, Ullrich, »Wodurch bleibt die Jugendphase signifikant? Die theoretische Verortung der Jugendphase zwischen Habitusgenese, Autonomiebestreben und intensiver Mentalisierung«, in: Heinen, Andreas/Wiezorek, Christine/Willems, Helmut (2020) (Hg.), *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen*. Weinheim 2020, S. 54–70.
- Beck, Ulrich, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt 1996.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Bochard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (Hg.), *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden 2016.
- Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt 2020.
- Demirović, Alex/Dücker, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hg.), *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*. Wissenschaftlicher Beirat von Attac. Hamburg 2011.
- Dörre, Klaus, *Utopie des Sozialismus. Kompass für eine Nachhaltigkeitsrevolution*. Berlin 2021.
- Duclos, Jean-Yves/Grégoire, Philippe, »Absolute and Relative Deprivation and the Measurement of Poverty«, LIS Working papers 213. LIS Cross-National Data Center in Luxembourg (1999).
- Elder, Glen, *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience*. Chicago 1974.

- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann, »What is agency?«, *American Journal of Sociology*. Vol. 103(4) (1998), S. 962–1023.
- Esping-Andersen, Gosta, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey 1990.
- Fanjul, Gonzalo, Children of the Recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries. Innocenti Report Card no. 12. 2014.
- Fernandez-Rivas, Aranzazu/Gonzalez-Torres, Miguel Angel, »The economic crisis in Spain and its impact on the mental health of children and adolescents«, *European child & adolescent psychiatry* 22(9) (2013), S. 583–586.
- Grimm, Marc/Ertugrul, Baris/Bauer, Ullrich (Hg.), *Children and Adolescents in Times of Crises*. 2019.
- Gu, Dian/Jiang, Jiang/Zhang, Yue/Sun, Ying/Jiang, Wen/Du, Xiaopeng, »Concern for the future and saving the earth: When does ecological resource scarcity promote pro-environmental behavior?«, *Journal of Environmental Psychology* 72(101501) (2020).
- Haidt, Jonathan/Craig, Joseph, »Intuitive ethics: how innately prepared institutions generate culturally variable virtues«, *Daedalus*. 133(4) (2004), S. 55–66.
- Hurrelmann Klaus/Albrecht Erik, Generation Greta. Wie sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist. Weinheim 2020.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Igor/Albert, Mathias/Utzmann, Hilde/ Wolfert, Sabine (Hg.), *Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie*. Weinheim 2019.
- Karanikolos, Marina/Mladovsky/Philipa, Cylus, Jonathan/Thomson, Sarah/Basu, Sanjay/Stuckler, David, »Financial crisis, austerity, and health in Europe«, *The Lancet*, 381(9874) (2013), S. 1323–1331.
- Karasavoglou, Anastasios,/Aranelovi, Zoran/Marinkovi, Sran/Polychronidou, Persefoni, *The First Decade of Living with the Global Crisis. Economic and Social Developments in the Balkans and Eastern Europe*. New York 2016.
- Klafki, Wolfgang, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel 1985.
- Kohlberg, Lawrence, *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt 1996.
- Krappmann, Lothar, *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart 2000.
- Kraushaar, Wolfgang, *Die 68er-Bewegung. Eine illustrierte Chronik 1960–1969*. Stuttgart: 2018.
- Labede, Julia, *Bildungsbiografische Diskontinuitäten. Zur Krisenförmigkeit von Schulformwechseln in der Adoleszenz*. Wiesbaden 2019.
- Lee, Katharine/Gjersoe, Nathalia/O'Neill, Saffron/Barnett, Julie, »Youth perceptions of climate change: A narrative synthesis«, *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 11(3) (2020).
- Legido-Quigley, Helena/Karanikolos, Marina/Hernandez-Plaza, Sonia/De Freitas, Cláudia/Bernardo, Luis/Padilla, Beatriz/Sá Machado, Rita/Diaz-Ordaz, Karla/Stucker, David/McKee, Martin, »Effects of the financial crisis and Troika austerity measures on health and health care access in Portugal«, *Health policy (Amsterdam, Netherlands)*, 120(7) (2016), S. 833–839.

- Lenk, Kurt, »Das Werturteilsproblem bei Max Weber«, *Zeitschrift Für Die Gesamte Staatswissenschaft / Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 120(1) (1964), S. 56–64.
- Neckel, Sighard, »Im Angesicht der Katastrophe. Der nahende Zusammenbruch des Erdsystems und die sozial-ökologische Transformation«, *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 66 (2) (2021), S. 51–58.
- OECD, Are students ready to thrive in an interconnected world? PISA 2018 Results (Volume VI). Paris 2020.
- Piaget, Jean, *Psychologie der Intelligenz*. Olten 1972.
- Piaget, Jean, *Das moralische Urteil beim Kinde*. München 1986/1954.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel, *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt am Main 1977.
- Sälzer, Christine/Roczen, Nina, »Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018. Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(2) (2018), S. 299–316.
- Schäfer, Hilmar, »Pierre Bourdieus algerische Gründungsszene und das Konzept des gespaltenen Habitus«, in: Farzin Sina/ Laux, Henning (Hg.), *Gründungsszenen soziologischer Theorie*. Wiesbaden 2014.
- Schulte, Maxie/Bamberg, Sebastian/Rees, Jonas/Rollin, Philipp, »Social identity as a key concept for connecting transformative societal change with individual environmental activism«, *Journal of Environmental Psychology*, 72(101525) (2020).
- Schultheis, Franz, »Algerien 1960: Zur Genese der Bourdieuschen Theorie der gesellschaftlichen Welt, in: Steinrücke, Margareta (Hg.), Pierre Bourdieu: Politisches Forschen, Denken und Eingreifen«. Hamburg 2004.
- Shahen, Mostqafa E./Kotani, Koji/Saijo, Tatsuyoshi, »Intergenerational sustainability is enhanced by taking the perspective of future generations«, *Scientific reports*, 11 (1):2437 (2021).
- Starke, Peter/Kaasch, Alexandra/van Hooren, Franca, The welfare state as crisis manager. Explaining the diversity of policy responses to economic crisis. Basingstoke/Hampshire 2013.
- Thomas, William Isaac/Thomas, Dorothy Swaine, *The child in America: behavior problems and programs*. New York 1928.
- Trope, Yaacov/Liberman, Nira, »Construal-level theory of psychological distance«, *Psychological Review*, 117(2) (2010), S. 440–463.
- Turiel, Elliot/Gingo, Matthew, »Development in the Moral Domain: Coordination and the Need to Consider Other Domains of Social Reasoning«, in: Nancy Budwig/Elliott Turiel/Philip, David Zelazo (Hg.), *New Perspectives on Human Development*, Cambridge 2017, S. 209–228.
- Urry, John, *What is the Future?* Cambridge 2016.
- Walker, Iain/Smith, Heather J. (Hg.), *Relative deprivation: Specification, development, and integration*. Cambridge 2002.
- Waltner, Eva-Maria/Rieß, Werner/Mischo, Christoph/Hörsch, Christian/Scharenberg, Katja, Abschlussbericht: Bildung für nachhaltige Entwicklung – Umsetzung eines

neuen Leitprinzips und seine Effekte auf Schüler/-innenseite. Freiburg im Breisgau 2021.

Wehling, Elisabeth, *Politisches Framing*. Köln 2016.

Weis, Mirjam/Reiss, Kristina/Mang, Julia/Schiepe-Tiska, Anja/Diedrich, Jennifer/Roczen, Nina/Jude, Nina (2020) Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen. Wissenschaft macht Schule. (Bd. 2), Münster 2020.

Wilkinson, Richard/Pickett, Kate, *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. London 2010.

Zinn, Jens O., *Understanding Risk-Taking, Critical Studies in Risk and Uncertainty*. New York 2020.

Empirische Zugriffe

Gesellschaftlicher Zusammenhalt unter Jugendlichen und in der Postadoleszenz – Empirische Befunde der politischen Kulturforschung

Gert Pickel

1. Einleitung – Jugend und Politik als ungeliebte Verbindung¹

Die noch relativ jungen Debatten um einen gesellschaftlichen Zusammenhalt und seine potentielle Gefährdung haben in den letzten Jahren in zunehmend auch Jugendliche und junge Erwachsene einbezogen. Sei es mit Blick auf die, oft verwundert zur Kenntnis genommenen, klimapolitischen Bewegungen, wie z.B. *Fridays for Future*, sei es unter Diskussion der Erfolge rechtsradikaler und rechtspopulistischer Parteien unter Jungwähler:innen. Diese politische Beteiligung hatten viele Politiker:innen Jugendlichen nicht zwingend zugetraut, war doch in den Jahrzehnten davor immer wieder das Bild einer rein auf Spaß, Selbstverwirklichung und Hedonismus ausgerichteten, unpolitischen Generationen gezeichnet worden.² Dieses Bild scheint sich mit Blick auf die derzeitige Sichtbarkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht zu bestätigen. Gleichzeitig wird deutlich: Die politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener ist immer seltener eine Beteiligung in politischen Parteien und eine politische Karriere. Eher manifestiert sie sich in einer Art nebenparlamentarischen Widerstand gegen ein-

1 Der Text entstand im Rahmen des BMBF geförderten Forschungsprojektes »Politischer Kulturwandel? Legitimität der Demokratie und gesellschaftlicher Zusammenhalt in Zeiten verstärkten Populismus und steigender Islamablehnung« im Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Projektkennung: LEI_F_08. Die verwendeten Daten stammen aus dem Deutsch-Schweizer Projekt »Konfigurationen individueller und kollektiver religiöser Identitäten und ihre zivilgesellschaftlichen Potentiale« (KONID). Projektleiter sind Prof. Dr. Gert Pickel (Leipzig) und Prof. Dr. Antonius Liedhegener (Luzern). Weitere Informationen zum Projekt sowie neue Veröffentlichungen finden sich unter <https://resic.info/>. Das Projekt ist gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Schweizer Nationalfonds (SNF).

2 Zusammenfassend Helsper et al., *Unpolitische Jugend*; Shell, *Jugend*

gefährne Wege der Politik, für die etablierte Parteien und Politiker:innen stehen.

Wie man sie politisch auch einordnen mag, beide Beispiele der politischen Partizipation können als *Ausdrucksformen von Protest* angesehen werden. Die eine, gegen eine Trägheit der gegenwärtigen Gesellschaft hinsichtlich zügigerer Reformen, die andere mit Blick auf zu schnelle, globale Veränderungen. Allem Anschein nach gibt es unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen somit Unzufriedenheiten mit der gegenwärtigen Ausgestaltung der Demokratie, die sie auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck bringen.³ Die unterschiedlichen Ausrichtungen der politischen Beteiligung lassen die Frage aufkommen: *Gibt es eine polarisierende Entwicklung in der Jugend und könnten diese dazu führen, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt in Deutschland (und anderen Demokratien Westeuropas) nachhaltig gestört wird?*⁴

Diese Diskussion trägt sich maßgeblich in Diskurse über gesellschaftlichen Zusammenhalt oder Differenzen zwischen Kosmopolit:innen und Kommunitarist:innen ein.⁵ Sie ist allerdings auch anschlussfähig an die Wertewandelsforschung. Denn möglicherweise befindet man sich ja erneut auf dem Weg zu einer partizipatorischen Revolution, wie sie der unlängst verstorbene Sozialwissenschaftler Ronald Inglehart im Zuge eines intergenerationalen Wertewandels in den 1970er Jahren prognostizierte.⁶ Die damals stattfindenden Störungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch die Jugendbewegungen mündeten in einen neuen, demokratischeren Zusammenhalt und neue Perspektiven auf die Konstitution der Gesellschaft. Es kam über Auseinandersetzungen zwischen den Generationen zu einer neuen Aushandlung des Umgangs miteinander. Es blieben aber auch – erst einmal notdürftig verdeckte – Polaritäten, die in den letzten Jahren nun wieder verstärkt an die Oberfläche treten. So skizzierte Ronald Inglehart kurz vor seinem Tod in Reflexion seiner früheren Schriften einen sogenannten *cultural backlash*, der sich gegen die Errungenschaften auf der Ebene der Werte und der politischen Kultur aus dem Wertewandel richtet.⁷

Aktuell existieren zwei mögliche *Entwicklungsrichtungen*: Erstens die Entwicklung hin zu einer *partizipatorischen Erweiterung der Civic Culture* mit einer

3 Shell, *Jugend 2019*, S. 77

4 Rothacker, *Jugend im Jahr 2020*, S. 1–2

5 Merkel/Zürn, *Kosmopolitismus, Kommunitarismus*, S. 80–88; Deitelhoff/Groh-Samberg/Middell, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*

6 Inglehart, *Silent Revolution*; Kaase, *Participatory Revolution*

7 Norris/Inglehart, *Cultural Backlash*

Weiterführung bis Zuspitzung der in den ersten Konzepten eines Wertewandels ausformulierten Betonung von individueller Freiheit und Ökologie.⁸ Zweitens die Entwicklung einer rückwärtsgerichteten Hinwendung zu identitären, nationalistischen, rechtspopulistischen Überzeugungen, im Sinne des bereits angesprochenen *cultural backlash*. Beide Möglichkeiten stehen offen und schließen sich zudem nicht wechselseitig aus. Deutlich wird, dass auch heute die *jüngeren Generationen die Träger:innen des gesellschaftlichen Wandels* sind. Dadurch gewinnen diese Entwicklungen in der Jugend verstärkte Relevanz für die Frage nach dem *gesellschaftlichen Zusammenhalt*. Denn letzterer kommt immer dann in den Fokus, wenn die Vermutung besteht, er könnte brüchig werden und innergesellschaftliche Konflikte gewinnen die Oberhand. Fragen der Zuwanderungspolitik und der Haltung gegenüber ›dem Islam‹ Auseinandersetzungen um die Bedeutung des Klimawandels, Rassismus oder sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bündeln sich mit Blick auf politische Positionen und können soziale *Desintegrationsprozesse* mit Konsequenzen für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt nach sich ziehen.⁹

Es handelt sich also bei der Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt vornehmlich um eine innergesellschaftliche Konfliktbeschreibung, die Sorgen unter den Bürger:innen und deren Distanz zur etablierten Politik genauso aufgreift, wie Diskriminierungsprozesse, Abgrenzung zwischen sozialen Gruppen oder gar Rassismus.¹⁰ Für die vorgestellten Überlegungen und Analysen wird auf das theoretische Gerüst der *politischen Kulturforschung*, Überlegungen aus den bisherigen Forschungen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt, sowie Überlegungen der Jugend- und Wertewandelforschung zurückgegriffen.

Dieser Zugriff kann in einem einzelnen Artikel keineswegs erschöpfend ausfallen, soll aber einen ersten Blick auf die bereits formulierte Fragestellung zulassen. Die leitende *These des Beitrages* ist, dass eine plurale Positionierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf dem Sektor der Politik besteht, welcher sich von der Gesamtbevölkerung unterscheidet und auf

8 Almond/Verba, *The Civic Culture*; Almond/Verba, *The Civic Culture Revisited*; Inglehart, *Postmodernisation*.

9 Pickel/Yendell, *Islam als Bedrohung*; Pickel/Öztürk, *Islamophobic Right-Wing Authoritarianism*; Schneiders, *Islamfeindlichkeit*; Weingart/Engels/Pansegrau, *Der anthropogene Klimawandel*; Hoecker/Pickel/Decker, *Antifeminismus*; Zick/Küpper, *Die geforderte Mitte*; Heitmeyer *Autoritäre Versuchungen*, S. 149

10 Bertelsmann Stiftung, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt 2018*; Mounk, *The People vs. Democracy*

einen politischen Wertewandel und einen demokratischen Zusammenhalt hinweist. Dabei manifestieren sich unterschiedliche Positionen, unterhalb einer weitgehend geteilten Anerkennung der Demokratie und politischen Gemeinschaft, die so die Zukunft einer partizipativ erweiterten Civic Culture aufzeigen.

Um die gestellten Fragen zu beantworten, wird *empirisches Umfragedatenmaterial* zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinsichtlich ihrer politischen Einstellungen und deren Auswirkungen auf Merkmale des gesellschaftlichen Zusammenhalts (Legitimität der Demokratie, Sozialvertrauen, Toleranz, etc.) untersucht.¹¹ Der Kern der vorgelegten Analysen liegt auf einer 2019 durchgeführten Repräsentativbefragung, die eine Überquotierung für Jugendliche und junge Erwachsene in West- und Ostdeutschland aufweist. Sie fand im Rahmen des seitens der DFG und des SNF geförderten Projektes »Konfigurationen sozialer und religiöser Identitäten in Deutschland und der Schweiz« statt.¹² Damit sind auch, die in reinen Jugendstudien nicht umsetzbaren, Vergleiche, zwischen Jugend und älteren Mitbürger:innen möglich. Gerade diese sind wichtig, um – unter dem Vorbehalt lebenszyklischer Entwicklungen – Veränderungen zwischen den Generationen zu markieren. Auf diese Weise sollte es möglich sein systematische Aussagen zu politischer Kultur und gesellschaftlichem Zusammenhalt unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu tätigen, welche deren besonderen Bedeutung für die Zukunft der deutschen Demokratie und den zukünftigen gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland gerecht werden.

2. Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Jugendforschung

2.1 Gesellschaftlicher Zusammenhalt

Ohne Frage hat der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhaltes in jüngerer Zeit einen beachtlichen Verwendungsschub erfahren. Kaum ein:e Politiker:in die:der ihn medial nicht nutzt. Diese häufige Begriffsverwen-

11 Lipset, *Political Man*; Pickel, *Jugend und Politikverdrossenheit*; Pickel/Pickel, *Politische Kultur- und Demokratieforschung*

12 An dieser Stelle sei der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung des genannten Projektes und die Datenerhebung gedankt. Das Projekt wird in enger Zusammenarbeit mit Antonius Liedhegener von der Universität Luzern in der Schweiz durchgeführt.

dung steht im Kontrast zu seiner bisherigen wissenschaftlichen Relevanz – und auch zu seiner definitorischen Klarheit. So war vor 2015 der Begriff den meisten Bürger:innen, wie Wissenschaftler:innen maximal am Rande bekannt. Zwar hat sich dies in den letzten Jahren geändert, aber die breite Verwendung zeichnet sich durch eine fluide Kennzeichnung des Kerns von gesellschaftlichem Zusammenhalt aus. Wissenschaftlich kann man an die Forschungstradition der Studien zu *Social Cohesion* oder zum Social Capital anknüpfen. Beide Forschungstraditionen greifen dem gesellschaftlichen Zusammenhalt zugehörige Phänomene auf.¹³ An diese Studien schließen Überlegungen des seitens der Bertelsmann Stiftung initiierten »Radars gesellschaftlicher Zusammenhalt« an, welche eine Kombinatorik verschiedener Aspekte des Zusammenlebens als gesellschaftlichen Zusammenhalt ausweisen. Bertelsmann bestimmt *drei Dimensionen* des gesellschaftlichen Zusammenhaltes: Soziale Beziehungen, Verbundenheit und Gemeinwohlorientierung.¹⁴ Diese Dimensionen unterteilen sich in verschiedene Aspekte, wie z.B. das Sozialvertrauen in der Dimension soziale Beziehungen, Gerechtigkeitsempfinden und Institutionenvertrauen in der Dimension Verbundenheit sowie Solidarität und gesellschaftliche Teilhabe in der Dimension Gemeinwohlorientierung. Selbst wenn man kritisieren kann, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt im Sinne eines *conceptual stretching* möglicherweise überdehnt wird, weil in seine Messung Aspekte einbezogen werden, die gar nicht den gesellschaftlichen Zusammenhalt betreffen, so ist hier doch ein Startpunkt der empirischen Aufhellung des Phänomens.¹⁵

Zumindest wird in den Überlegungen der Bertelsmann Stiftung der Kern des gesellschaftlichen Zusammenhalts erkennbar: Gesellschaftlicher Zusammenhalt repräsentiert *soziale Beziehungen* zwischen Individuen in einer Gesellschaft und ihre *Wahrnehmung* seitens der Individuen.¹⁶ Die Annahme eines gesellschaftlichen Zusammenhalts unterstellt außerdem Grundelemente an Gemeinsamkeit unter einer spezifischen Gruppe von Individuen, im Sinne einer Bezogenheit aufeinander. In eine ähnliche Richtungen gehen Überlegungen innerhalb des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt, wo mit unterschiedlichem Zugriff die Breite des Phänomens

13 Koopmans et al., *Contested Citizenship*; Stanley, *Social Cohesion*; Putnam, *Bowling Alone*

14 Bertelsmann Stiftung, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt 2020*

15 Diese eher methodologischen Überlegungen deuten vor allem auf ein noch bestehendes *Theorie-defizit* hinsichtlich der Bestimmung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes hin.

16 Pickel et al., *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*, S. 244–245; Lengfeld et al., *Zusammenhalt und Rechtspopulismus*, S. 229

gesellschaftlicher Zusammenhalt z.B. durch Handlungen, Einstellungen, Beziehungen, Institutionen und Diskursen oder aber Identität, Zugehörigkeit, Gemeinschaft, Teilhabe, Begegnung, Vertrauen abgebildet wird.¹⁷ Auf welchen der genannten Aspekte man seinen Schwerpunkt legt und wie die jeweilige Situation interpretiert wird, unterliegt immer einem normativen Charakter und kann nie ganz von diesem gelöst werden.¹⁸ Entsprechend muss bei einer Untersuchung des gesellschaftlichen Zusammenhalts die Position des Sprechenden und die Position der Interpretation mit benannt werden. Analytisch bleibt so erneut ein weites Spektrum zur Untersuchung des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

2.2 Politische Kulturforschung und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Im vorliegenden Fall liegt der Schwerpunkt auf einer eher politikwissenschaftlichen Perspektive. So führt die Frage nach der Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts fast unweigerlich zu einer impliziten *Rückfrage an die Grundlagen des demokratischen Systems*. Die Unterstellung ist, dass die (vermutete) Auflösung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes eine Deformation der vorherrschenden Demokratie mit sich bringt. Es ist nicht nur so, dass die Wählerstimmen für die Volksparteien schwinden, nein, die Demokratie selbst gerät in Gefahr. Ein Grund dafür ist die Entfremdung der Bürger:innen von der (liberalen) Demokratie in Form einer abschmelzenden politischen Gemeinschaft. Individualisierung, reines Eigeninteresse und unversöhnliche politische Positionen zerstören den notwendigen Grundkonsens. Debatten zum Populismus wie zum Extremismus passen sich in diese Perspektive und visualisieren dieses Gefahrenpotential.¹⁹ Die schon früher thematisierte Politikverdrossenheit führt nun zum Bröckeln des gesellschaftlichen Zusammenhalts, so eine Deutung.²⁰

Gleichzeitig wird die *Bezugsgruppe* der Diskussionen um den gesellschaftlichen Zusammenhalt erkennbar – es ist eine politische Gemeinschaft, die mit dem Staatsvolk übereinstimmt. Für die Zugehörigkeit entscheidend

17 Forst, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*, S. 43–44; Zick/Rees, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*, S. 140
18 Ebd., S. 49

19 Decker/Brähler, *Flucht ins Autoritäre*, S. 15–40; Heitmeyer, *Autoritäre Versuchungen*, S. 206–209;
Priester, *Populismus*; Pappas, *Populism*

20 Zu Thema und Inhalten von *Politikverdrossenheit* siehe: Arzheimer, *Politikverdrossenheit*; Maier, *Politikverdrossenheit*; Pickel, *Jugend und Politikverdrossenheit*.

sind die längerfristige Anwesenheit auf einem Staatsgebiet sowie rechtliche und politische Strukturen. Damit geraten allzu oft soziale Gruppen der Bevölkerung nicht nur aus dem Blick, im Gegenteil, sie werden als Störfaktor des gesellschaftlichen Zusammenhalts angesehen und ihre Nichtzugehörigkeit konstruiert. Der zuletzt genannte Vorgang findet besonders dann statt, wenn Homogenitätsvorstellungen einer (deutschen) Nation mit Gedanken der Exklusion verknüpft werden. Streitpunkt ist dann die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft, auf welche sich der gesellschaftliche Zusammenhalt und Solidarität bezieht. Damit ist man im politikwissenschaftlichen Bereich der *politischen Kulturforschung* angelangt.²¹ In der politischen Kulturforschung werden Einstellungen in Bezug auf einen Staat und eine politische Gemeinschaft thematisiert. Der dort verwendete Gemeinschaftsbegriff charakterisiert den immanenten Zusammenhalt der Gesellschaft durch das Gefühl der Zugehörigkeit seiner Mitglieder zu dieser Gesellschaft.²² Dieses Gefühl wird als fundamental für den Erhalt eines Staates und somit auch einer Demokratie angesehen. Selbst bei großen inhaltlichen und lebensweltlichen Unterschieden, sollten sich die Mitglieder der Gemeinschaft ihr zugehörig fühlen. Diese Form von Gemeinschaft ist keineswegs homogen, sondern harmoniert problemlos mit einem pluralistischen Denken, wie es die gegenwärtige liberale Demokratie kennzeichnet: Demokratische Gesellschaften sind hinsichtlich ihrer sozialen Gruppen und Mitglieder plural, benötigen aber einen gemeinsamen *Grundkonsens* für ihren Zusammenhalt. Ein zentraler Bezugspunkt ist die gemeinsame Anerkennung von Grundprinzipien einer Demokratie. Diese Grundprinzipien sind gut auch formal zu bestimmen, da sie in großen Teilen in der *Verfassung* niedergeschrieben sind.²³ Auf diese Weise bildet die Anerkennung der Demokratie als geeigneter Staatsform die Grundlage gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Diese demokratische Abbildung gesellschaftlichen Zusammenhalts ermöglicht eine Diversifizierung von Homogenitätsansprüchen. So sind kulturelle und soziale Unterschiede in modernen Gesellschaften normal und für den Zusammenhalt der Gesellschaft unproblematisch. Problematisch werden soziale und kulturellen Differenzen erst, wenn sie zu einer Erosion der Unterstützung der demokratischen Gemeinschaft und demokratischer Institutionen führen. Entsprechend muss eine *politisch-kulturelle*

21 Almond/Verba, *Civic Culture*; Pickel/Pickel, *Politische Kultur und Integration*

22 Easton, *Re-Assessment*; Westle, *Kollektive Identität*

23 Siehe auch Thym, *Verfassungspatriotismus*, S. 175–176

Verbundenheit in sozialer und kultureller Heterogenität das Ziel jeder Demokratie sein. Auch der Aspekt sozialer Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer politischen Gemeinschaft wird einbezogen. Z.B. stellt das soziale Vertrauen (in andere Menschen) den Ausgangspunkt für wechselseitige Offenheit und Verbundenheit, und somit eine Komponente des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Soziales Vertrauen wird im Ansatz des *Sozialkapitals* als Folge sozialer Vernetzung thematisiert.²⁴ Wenn man wollte, könnte man die Ansprüche an den gesellschaftlichen Zusammenhalt also auf Handlungen und den Umgang unter den Bürger:innen erweitern (Solidarität, Gerechtigkeitsvorstellungen, Toleranz).

Die hohe Relevanz des Gruppenbezugs impliziert allerdings auch sein größtes Problem – die variable *Zielgruppe des Zusammenhaltes* und ein Auseinander von Homogenitätsvorstellungen in einer heterogenen Gesellschaft. Hier kommen erneut normative Vorstellungen über die eigene und fremde Zugehörigkeitsgruppe zum Tragen. Beschränkt eine soziale Gruppe ihren Zusammenhalt auf die eigene Gruppe (»Wir-Gruppe«) und grenzt sich zugleich stark von anderen (Fremd-)Gruppen in der Gesellschaft ab, so gefährdet sie den gesellschaftlichen Zusammenhalt.²⁵ Im äußersten Fall zersprengt sich die politische Gemeinschaft in unterschiedliche Gruppen, die nicht mehr miteinander agieren. Gruppenfestlegungen und Exklusionsprozesse besitzen auf diese Weise große Relevanz für die Bestimmung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, oder genauer seiner Gefährdung. Sucht man nach *empirischen Überprüfungsmöglichkeiten*, so sind die Existenz von sozialem Vertrauen sowie eine grundsätzliche Unterstützung der Demokratie zentrale Repräsentanten für den Zusammenhalt in einer (demokratischen) Gesellschaft. Weitere Aspekte stellen eine zumindest grundsätzliche Solidarität und eine konzeptionelle Identifikation mit der politischen Bezugsgemeinschaft dar. Umgekehrt sollten Abgrenzungen, die sich in Vorurteilen, Rassismus und Abwertung äußern, niedrig ausfallen.

2.3 Jugend und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Ideen und Thesen

Ausgehend von diesen generellen Überlegungen, stellt sich nun die Frage, was es interessant macht den gesellschaftlichen Zusammenhalt unter Ju-

²⁴ Putnam, *Bowling Alone*

²⁵ Auch Zick/Rees, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*, S. 139–140

gendlichen und jungen Erwachsenen zu untersuchen. Zum einen spricht viel dafür die nachkommenden Generationen in den Blick zu nehmen, stellen sie doch die Zukunft einer Gesellschaft dar. Doch auch neben diesem immer gültigen Aspekt gibt es Gründe: So ist der Blick auf die Jugend immer wieder getragen von der Annahme generationellen Differenzen, bis hin zu *Generationenkonflikten*.²⁶ Mit dem sozialen Wandel entstehen möglicherweise neue Konfliktlinien, die sich in Einstellungen wie in Handlungen junger Menschen ausdrücken. Man denke nur an die Friedensbewegung oder die Ökologiebewegung mit ihrer späteren Manifestation im bundesdeutschen Parlament. Für den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Demokratien sind junge Menschen als Träger:innen des Wertewandels von Interesse, sind doch Generationenkonflikte oft die Konsequenz von Prozessen des Wertewandels.²⁷

Der *Wertewandel* stellt Einstellungsveränderungen über verschiedene Generationen dar, die ausgehend von Veränderungen der Umwelt, speziell sozioökonomischen Veränderungen, eine Differenz in den Wertorientierungen zwischen jüngeren und älteren Alterskohorten erzeugen. Dieser Wandel trifft dabei weder alle, noch wenige Jugendliche, sondern eine anwachsende Gruppe, die in der Folge wieder eine Veränderung der Gesellschaft herbeiführt. Paradebeispiel für die politischen Folgen des Wertewandels ist die Etablierung der Partei der Grünen und der ökologische Wandel, der sich heute immer breiter in jüngeren Generationen manifestiert. Mit dem Wertewandel sind Auseinandersetzungen um die »richtige« Gesellschaft und das »richtige« politische System verbunden. Es kommt zu Diskrepanzen zwischen den Generationen, die Ausgangspunkt für Desintegration sein können. Möglicherweise wird dies von einer partizipatorischen Revolution begleitet, in der gerade junge Bürger:innen zu besonders aktiven Mitgliedern der Gesellschaft werden.²⁸ Damit wird der gesellschaftliche Zusammenhalt durch junge Menschen immer wieder auf die Probe gestellt, aber ggf. auch erneuert, insoweit die oben formulierte Grundlage einer Anerkennung der Demokratie eingehalten wird. Letzteres wird aktuell gelegentlich hinterfragt. So ist aus der Rechtsextremismusforschung bekannt, dass gerade jüngere Männer deutlich stärker zu Antisystempartizipati-

26 Bock/Braches-Chyrek, *Jugend und Politik*; Gürlevik, *Jugend und Politik*; Pickel, *Jugend und Politikverdrossenheit*

27 Inglehart, *Silent Revolution*

28 Stark, *Politische Partizipation*

on bereit sind. Als Folge dieser Überlegungen öffnet die Frage, in welche Richtung sich die gegenwärtige Jugend entwickelt.²⁹

Analytisch kann an das theoretische Gerüst der politischen Kulturforschung angeschlossen werden. Bereits frühe Studien der *politischen Sozialisationsforschung* waren eng mit den Grundannahmen der politischen Kulturforschung verbunden.³⁰ Hier liegt die Kernidee in einer starken Prägekraft der Jugendphase hinsichtlich politischer Überzeugungen. Ronald Inglehart platzierte die für die Wertorientierungen im weiteren Leben so wichtige formative Phase auf einen ähnlichen biographischen Zeitpunkt.³¹ Selbst wenn aktuelle Forschungen zur Sozialisation biographischen und lebenszyklischen Entwicklungen deutlich stärkere Bedeutung einräumen, als die auf Kohorten zielenden Überlegungen der politischen Kulturforschung und der frühen politischen Sozialisationsforschung, scheint es mir doch sinnvoll *Annahmen* hinsichtlich der Unterschiede im gesellschaftlichen Zusammenhalts zwischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf der einen Seite und Erwachsenen auf der anderen Seite aufzustellen.

Annahme 1: Jugendliche und junge Erwachsene unterscheiden sich in ihren Vorstellungen von und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt von der älteren Gesellschaft.

Annahme 2: Gerade Vorurteile sind eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sie sind aber durch den Wertewandel von Generation zu Generation geringer ausgeprägt. Damit wird ein pluralistischer Zusammenhalt gestärkt.

Annahme 3: Jugendlichen und jungen Erwachsenen weisen plurale Positionierungen auf dem Sektor der Politik auf, was Polarisierung nicht verstärkt, aber verfestigt.

Aufbauend auf diese drei Annahmen, will ich im Folgenden einen ersten empirischen Blick in diese Richtung werfen. Dabei ist es wichtig auf bestehen-

²⁹ An dieser Stelle muss gesagt werden, dass in der Folge Jugendliche und junge Erwachsene unter dem Begriff junge Menschen oder »Jugend« meist gemeinsam verwendet werden. In den Analysen wird versucht auf die systematischen wie analytischen Differenzen zwischen beiden Gruppen angemessen einzugehen. So unterscheidet sich das Stadium des jungen Erwachsenen (Postadoleszenten) erwiesenermaßen durch die bereits erfüllten Entwicklungsaufgaben oder auch Statusprozesse (Familiengründung, Auszug, eigener Verdienst) von Jugendlichen. Auf die zusätzliche Differenzierung zu Kindheit wird hier nicht eingegangen.

³⁰ Easton/Dennis, *Children in the Political System*

³¹ Inglehart, *Kultureller Wandel*, S. 13, 211

de Einschränkungen zu verweisen, die sowohl aus dem nicht auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt zugeschnittenen Untersuchungsmaterial, aber wie aus noch ersten Tastversuchen in Richtung von Besonderheiten des gesellschaftlichen Zusammenhalts im Jugendalter liegen.

3. Probleme, Design, Daten

3.1 Erfassungen von gesellschaftlichem Zusammenhalt und Probleme von Jugendstudien

Über die empirische Untersuchung des gesellschaftlichen Zusammenhalts existieren unterschiedliche Positionen. So kann man den Schwerpunkt sowohl auf Handlungen und Praktiken, als auch auf die Gesellschaft verbindende Einstellungen legen. Debatten innerhalb des Forschungsinstitutes Gesellschaftlicher Zusammenhalt, aber auch in der Bertelsmann Stiftung (2020) führten in dieser Diskussion eine ganze Reihe an möglichen Indikatoren zu Tage.³² Ihr Nutzen für die *Messung des gesellschaftlichen Zusammenhalts* verdient eine eigenständige Diskussion und kann hier nicht ausgeführt werden. Bei fast allen verwendeten Instrumenten steht ihre Evaluation mit Blick auf Validität und theoretischer Verwendbarkeit noch aus. Relativ sicher können *soziales Vertrauens* und *Solidarität* als Merkmale von sozialem Zusammenhalt angesehen werden. Folgt man der politischen Kulturforschung so ist die Akzeptanz und *Legitimität der Demokratie* und der politischen Ordnung ein belastbares Messinstrument. Man kann den gesellschaftlichen Zusammenhalt allerdings auch von der Seite seiner Gefährdung messen – womit man an die öffentlichen Argumentationslinien anschließt. Denn auch letztere fokussieren stark auf Desintegrations- und Polarisierungsprozesse. Dabei ist anzunehmen, dass *Vorurteile*, *Rassismen* sowie die Ablehnung anderer Gruppen in einer plural und auf individuell gleiche Teilhaberechte zielenden Demokratie den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden. Für ihre Erhebung existiert nun einiges an Material und Erfahrung.³³

32 Zick/Rees, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*, S. 141–142; Salheiser et al., *Plurale Konzepte*, S. 201–202

33 Zick/Küpper, *Geforderte Mitte*, S. 187–189; Decker et al., *Leipziger Autoritarismus Studie 2020*, S. 64–67

Für die Untersuchung unterschiedlicher Ausprägungen und Formen des gesellschaftlichen Zusammenhalts *unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen* besteht zudem ein Problem, welches seit Jahrzehnten die Jugendforschung begleitet. So existiert eine gewisse Absonderung von Jugendstudien von Bevölkerungsumfragen – und umgekehrt. Resultat ist, dass die Ergebnisse der Studien oft nicht direkt intergenerational vergleichbar sind. Entsprechend müssen für die Erforschung von generationalen Unterschieden Brückenkonstruktionen genützt werden um vergleichbare Aussagen zu erzielen. Damit bleiben aber auch die mannigfaltigen Identifikationen von »neuen Generationen«, wenn sie allein auf Jugendstudien beruhen, nur begrenzt belastbar. Es fehlt ihnen die Vergleichsgröße. Diesem Problem kann durch eine Studienmischung begegnet werden, in der die notorisch niedrige Beteiligung junger Menschen an Umfragen durch eine Überquotierung erhöht wird. Damit erreicht man das Ziel quasi eine eigene Jugendstudie in eine Bevölkerungsumfrage einzubetten und gleichzeitig Vergleiche zwischen jüngerer und älterer Generation offen zu halten.

3.2 Studiendesign

Alle die genannten Probleme für die vergleichende Analyse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind nicht einfach zu überwinden.³⁴ Glücklicherweise steht dem Autoren des Artikels ein Datensatz zur Verfügung, der einen direkten Vergleich zwischen deutscher Gesamtbevölkerung und jungen Erwachsenen, respektive Jugendlichen ermöglicht. Es handelt sich um die Studie »Konfigurationen sozialer und religiöser Identität in Deutschland und der Schweiz«, die gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem Schweizer Nationalfonds seit 2017 in Zusammenarbeit mit Antonius Liedhegener von der Universität Luzern im deutsch-schweizer Vergleich durchgeführt wird.³⁵ Für die in diesem Artikel vorgestellten Ausführungen beziehe ich mich auf die deutschen Befragungsdaten. Der Vorteil der Studie liegt in einer durch eine gezielte Überquotierung erreichten hohen Fallzahl für Jugendliche und junge Erwachsene, sowie eines Einbezugs

34 Auch Pickel, *Jugend und Politikverdrossenheit*, S. 398–403

35 Liedhegener et al., *Polarisation ans Social Cohesion*

von jungen Bundesbürger:innen ab 16 Jahre. Diese Überquotierung führt zu folgender Altersverteilung in der Studie (Abb. 1).³⁶

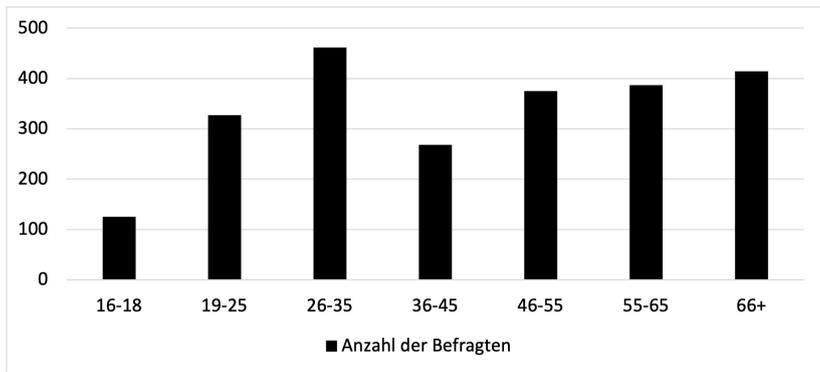


Abb. 1: Verteilung über Altersgruppen in KONID-Studie 2019

Quelle: Eigene Berechnungen; KONID-Studie 2019, $n=2363$; $n = 1013$ zwischen 16 und 35 Jahren.

Mit dieser Studie ist nun eine generationenvergleichende Betrachtung möglich. Eine Einschränkung ist die Altersspanne der Jugendlichen unter 18 Jahren. Jugendliche unter 16 Jahren, wie sie z.B. in Jugendstudien erfasst werden, sind nicht abgedeckt.³⁷ Damit bleiben frühere politische Erfahrungen und politische Sozialisation aus dem Blick. Immerhin wird die in Jugendstudien oft unterrepräsentierte Gruppe der jungen Erwachsenen in hinreichender Tiefe abgebildet.

In der Studie fanden verschiedene Instrumente Anwendung: Dies sind Aussagen zur politischen Kultur, die Beschreibung der eigenen Identität, soziales Vertrauen, Vorurteile und sozialpsychologische Instrumente. Die Studie wurde mehrsprachig, und damit auch unter Menschen mit einem türkischen Migrationshintergrund erhoben.³⁸ Ziel war es Identitätsbildungsprozesse in einer postmigrantischen Gesellschaft breiter zu fassen und Entwicklungen in größeren Communities mit Migrationserfahrung zu berücksichtigen. Dies drückt sich in Sonderstichproben unter bosnischen Muslim:innen und kroatischen Christ:innen aus. Sie dienen der Zusammenarbeit mit

³⁶ Die Studie wurde als TOM-Befragung mit dem Meinungsforschungsinstitut *aproxima* im Herbst 2019 in einer Feldzeit von acht Wochen realisiert.

³⁷ Shell, *Jugend 2019*, S. 33

³⁸ Liedhegener et al., *Wie Religion uns trennt*, S. 3–4

einer qualitativen Gemeindestudie in diesen Communities in Deutschland und der Schweiz. Erste Ergebnisse aus der Studie zur Identitätsbildung und zur Verbreitung von Vorurteilen wurden bereits veröffentlicht.³⁹ Für den vorliegenden Text konzentriere ich mich auf politische Indikatoren des gesellschaftlichen Zusammenhalts in der Gruppe der jungen Erwachsenen. Dabei wird nur auf die Hauptstichprobe und nicht auf die Sonderstichproben zurückgegriffen.

4. Gesellschaftlicher Zusammenhalt unter jungen Erwachsenen – empirische Befunde

Beginnen wir mit Indikatoren, die uns einen Einblick in den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland geben. Ein guter Startpunkt für seine Fassung auf der politischen Ebene ist die Legitimität der Demokratie in den Augen der jungen Bürger:innen. Sie kann als Kernmerkmal für die Existenz eines gesellschaftlichen Zusammenhalts in einer pluralen Demokratie angesehen werden (siehe 2.2.).⁴⁰ In einer *Civic Culture*, die dem Modell der liberalen Demokratie am besten gerecht wird, benötigt man die Akzeptanz der Demokratie als einzige legitime Herrschaftsform bei einer Mehrheit der Bevölkerung.⁴¹ Diese Zustimmung ist in Deutschland der Fall (Abb. 2). Sowohl in West- als auch in Ostdeutschland wird die Demokratie als legitime Staatsform akzeptiert. Die Intergruppendifferenzen nach Altersgruppen fallen sehr gering aus. Auch die jungen Erwachsenen akzeptieren die Demokratie. Gleiches gilt für die Ablehnung einer Diktatur als geeigneter Staatsform. Sie stellt den Gegenentwurf zur Demokratie dar. Selbst wenn die jüngste Befragengruppe die Diktatur etwas stärker ablehnt und die 26–35-Jährigen dies etwas weniger tun, statistische Testverfahren geben keinen Hinweis auf eine signifikante Differenz Jugendlicher und junger Erwachsener gegenüber der Gesamtbevölkerung hinsichtlich der Demokratielegitimität. Ähnlich verhält es sich mit Bezug auf die Demokratiezufriedenheit und das Vertrauen in politische Institutionen, Merkmale der diffus-spezifischen politischen Unterstützung der politischen Kulturforschung.⁴²

39 Pickel et al., *Religiöse Identitäten*; Liedhegener et al., *Wie Religion uns trennt*

40 Pickel/Pickel, *Politische Kultur und Integration*, S. 3–8

41 Almond/Verba, *Civic Culture*

42 Westle, *Kollektive Identität*

Auch hier unterscheiden sich Jugendliche und junge Erwachsene nicht von der Gesamtbevölkerung.

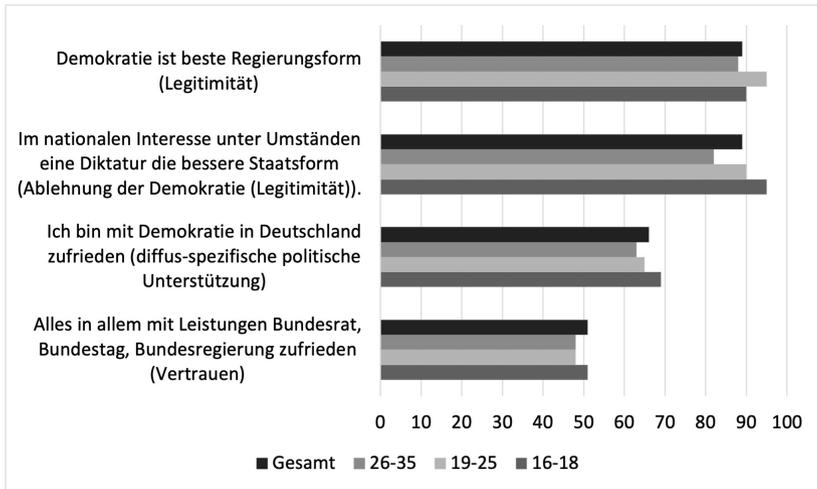


Abb. 2: Demokratielegitimität im Altersgruppenvergleich

Quelle: Eigene Berechnungen; KONID-Studie 2019, n=2363 (1013); zustimmende Antworten zu den Aussagen bei vier Antwortmöglichkeiten.

Allerdings fallen die Zustimmungswerte zu den konkreten Institutionen der Demokratie und der Demokratie, wie sie sich gerade in Deutschland gibt, deutlich kritischer aus. Grund können Erfahrungen in Kombination mit familialer als auch Peer-Group-Kommunikation sein. Man tauscht sich über etwas aus, und bewertet dann die heutige Demokratie. Fasst man die Ergebnisse zusammen, so stehen Jugendliche und junge Erwachsene in gleicher Weise zur demokratischen Gemeinschaft, wie ihre älteren Mitbürger:innen und Eltern. Sie weisen aber auch *in gleichem Maß kritische Einschätzungen der Umsetzung der Demokratie* auf. Von einer besonders kritischen, einer besonders apathischen oder auf sich selbst bezogenen Generation kann zumindest auf Basis dieser Ergebnisse nicht gesprochen werden.

Nun stellt sich natürlich die Frage, hat dies schon hinreichende Aussagekraft für den gesellschaftlichen Zusammenhalt? Hierzu ist es vermutlich günstig, Binnenbeziehungen zwischen Mitbürger:innen anzusehen. Folgt man dem Ansatz des Sozialkapitals, dann ist das soziale Vertrauen ein guter

Indikator.⁴³ Soziales Vertrauen ist nun nicht bei allen jungen Erwachsenen in großem Ausmaß vorhanden (Abb. 3). Immerhin mehr als die Hälfte der unter 35-Jährigen Befragten antworten, man kann nicht vorsichtig genug sein, statt »man kann den meisten Menschen vertrauen«. Dieses Ergebnis liegt signifikant unter dem Bevölkerungsdurchschnitt und kennzeichnet eine Einschränkung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt. Da soziales Vertrauen auf positive Kontakterfahrungen und Engagement beruht, kann sich dies mit zunehmendem Alter noch biographisch entwickeln. Gleichwohl überrascht das Ergebnis mit Blick auf die starke Präsenz gerade junger Erwachsener in der aktiven Zivilgesellschaft und bei Demonstrationen etwas.

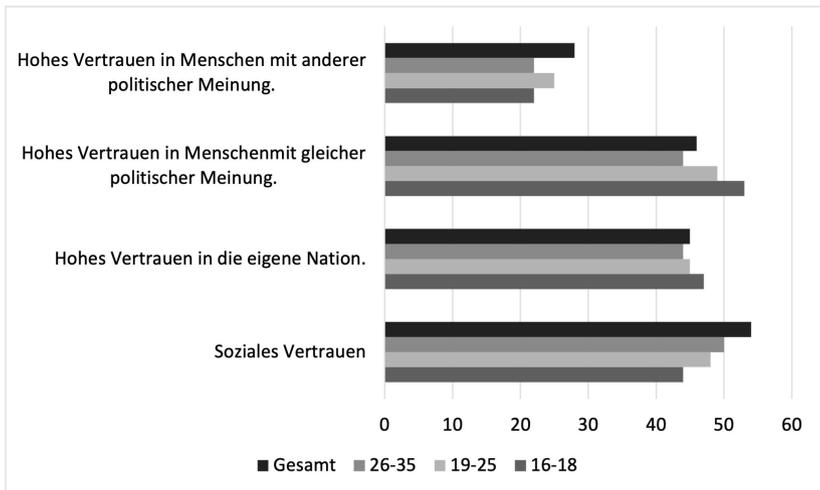


Abb. 3: Soziales Vertrauen im Altersgruppenvergleich

Quelle: Eigene Berechnungen; KONID-Studie 2019, n=2363 (1013); zustimmende Antworten zu den Aussagen bei vier Antwortmöglichkeiten; Soziales Vertrauen = Zustimmung zur Aussage »man kann den meisten Menschen vertrauen« versus »man kann nicht vorsichtig genug sein«; Andere Vertrauensmessungen sind in drei Einheiten umformierte 10-Punkte-Skalen, wo nur die hohe Zustimmung präsentiert wird; gar kein Vertrauen liegt in der Regel zwischen 10 und 20 %-Punkte, restliche Antworten sind mittleres bis etwas Vertrauen.

Im Konid-2019-Survey wurde zudem gefragt, wie spezifischen Gruppen vertraut wird. Ich habe hier nur drei Gruppen ausgewählt, die vor dem

⁴³ Das soziale Vertrauen ist auch eine zentrale Komponente der Messung gesellschaftlichen Zusammenhalts durch die Bertelsmann Stiftung. *Gesellschaftlicher Zusammenhalt 2018*

Hintergrund einer kollektiv geprägten Erklärung von gesellschaftlichem Zusammenhalt interessant sein könnten. Zum einen ist da das Vertrauen in Menschen der eigenen Nation. Dieses wird gerne als Verbundenheit mit der politischen Gemeinschaft interpretiert. Hier sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen den jüngeren Alterskohorten und der Gesamtbevölkerung feststellbar. Nimmt man hinzu, dass nur ein Zehntel der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen kein Vertrauen in Mitglieder der eigenen Nation bekunden, dann ist das Ergebnis als eine grundsätzliche Akzeptanz der politischen Gemeinschaft zu interpretieren. Das Vertrauen in Menschen mit anderer politischer Meinung fällt deutlich niedriger aus. Gleichwohl sind es nur zwischen 20 und 25 %, die Menschen mit anderen politischen Meinungen komplett misstrauen. Die Gegengruppe mit hohem Vertrauen ist ungefähr gleich groß. Die meisten jungen Erwachsenen und Jugendlichen sind scheinbar an dieser Stelle noch ambivalent – oder eben von Person zu Person flexibel.

Am stärksten ist das Vertrauen in die Personen, welche die eigene Überzeugung teilen. Immerhin die Hälfte der Befragten haben ein hohes Vertrauen. Allerdings ist der Abstand zu den anderen Vertrauensbekundungen nicht gewaltig. In der Gruppe der Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren ist dieses Vertrauen in Nuancen überdurchschnittlich ausgeprägt, wobei sich bei der geringen Differenz eine tiefe gehende Interpretation verbietet. In gewisser Hinsicht sind die aufgezeigten Ergebnisse für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ambivalent: So wie bei der Hälfte der Bürger:innen wie bei den jungen Erwachsenen soziales Vertrauen existiert, steht ihr eine genauso große Gruppe an Personen ohne sozialem Vertrauen gegenüber. Immerhin ist die für eine Polarisierung wichtige Gruppenkoalition mit Menschen nur der eigenen Meinung übersichtlicher, als man hätte erwarten können. Ob allerdings ein Zehntel der Deutschen, die zu niemanden Vertrauen besitzen, als wenig einzuschätzen sind, kann man diskutieren.

Mit Blick auf die gemischten Ergebnisse des Vertrauens, gerade auch in politische Institutionen, kommt die Vermutung auf, dass die Tagespolitik Relevanz besitzt. Und tatsächlich kommen Politiker:innen und Parteien in den Beurteilungen weniger gut weg (Abb. 4).

In allen betrachteten Altersgruppen sind es, teils deutliche Mehrheiten, die Politiker:innen wenig Gutes zutrauen. Vor allem trauen sie ihnen nicht die Abbildung der Interessen der Bürger:innen zu. Jugendliche und junge Erwachsene unterscheiden sich da wieder wenig von der Gesamtbevölkerung. Gleiches gilt bei den Fragen zur politischen Effektivität und zum po-

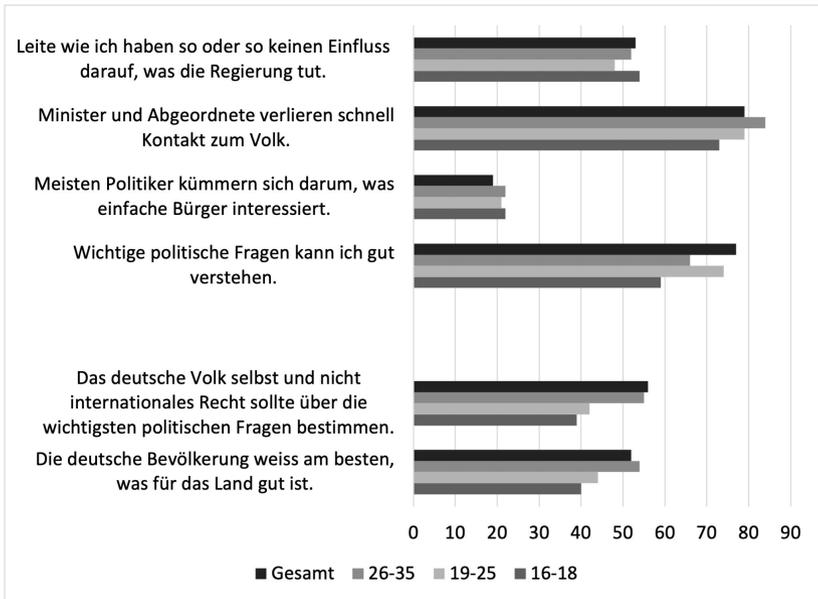


Abb. 4: Politische Einstellungen im Altersgruppenvergleich

Quelle: Eigene Berechnungen; KONID-Studie 2019, n=2363 (1013); zustimmende Antworten zu den Aussagen bei vier Antwortmöglichkeiten.

litischen Verständnis. Allein bei der Selbsteinschätzung des Verstehens von politischen Angelegenheiten liegen Jugendliche und junge Erwachsene – mit Ausnahme der 19–25-Jährigen – etwas hinter dem Bevölkerungsschnitt zurück. Man kann dieses Ergebnis dahingehend deuten, dass bei der Hälfte der Jugendlichen bereits früh in ihrem (politischen) Leben eine gewisse Resignation hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zur Mitgestaltung in der Demokratie zu finden ist.⁴⁴ Das Bild vom Kontaktverlust der politischen Entscheidungsträger:innen und Volksvertreter:innen ist fast schon auf dem hohen Niveau der Gesamtbevölkerung. Dies eröffnet einerseits Fragen hinsichtlich der Demokratiebildung in den Schulen. Möglicherweise besteht dort ein Defizit einer (positiven) Vermittlung des repräsentativen Systems und seiner Möglichkeiten.⁴⁵ Andererseits beschreibt es die Sozialisation eines *Bildes der von den Bürger:innen abgewandten Tagespolitik*, in der die Politiker:innen nur an

44 Pickel/Pickel, *Politische Kultur- und Demokratieforschung* S. 104

45 Klemm, *Demokratie-Lernen*, S. 18–19; Beutel/Gloe/Reinhardt, *Demokratiepädagogik*, S. 38–42

sich und höchstens noch zu Wahlen an ihre Wählerstimmen denken.⁴⁶ Aus Sicht einer auf Zivilgesellschaft und Partizipation ausgerichteten Demokratie ist dieser Befund, wenn auch nicht neu, so doch besorgniserregend.⁴⁷ Er ist ein erster Schritt in die Offenheit für populistische Angebote, die ja den Gegensatz »Wir« gegen die »Anderen« zentral auf die Ablehnung und Diskreditierung politischer Eliten zuschneiden. Dass es sich bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht zwangsläufig um »völkisch« gesinnte Nationalisten handelt, zeigt die unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 25 Jahre erkennbare Distanz zu einem homogenisierenden Nationalismus, der in der älteren Bevölkerung und jungen Erwachsenen zwischen 26 und 35 deutlich öfter vorkommt (Abb. 4).

Die gelegentlich geäußerten Sorgen hinsichtlich einer besonderen Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind also den bisherigen Daten folgend erst einmal unbegründet. Sie sehen die Demokratie überwiegend als das für sie legitime politische System an und verfügen häufig über Vertrauen. Gleichwohl sind die jungen Menschen unterschiedlichen Alters schon im jetzigen Alter gegenüber den Vertreter:innen der Demokratie kritisch. Ihr Verantwortungsgefühl ist recht gering ausgeprägt und 50% von ihnen verfügt nicht über soziales Vertrauen. Hier scheint sich ein Narrativ fortzusetzen, für das man dann Bestätigung sucht – und wohl oft auch findet. *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland weisen hinsichtlich der Haltung zu Demokratie und Politik keinen höheren oder niedrigeren gesellschaftlichen Zusammenhalt auf, als ältere Mitbürger:innen.*

5. Junge Erwachsene mit weniger Vorurteilen?

Nun sind diese Bekundungen eines Bekenntnisses zur Demokratie in ihrer Aussagekraft zwar wichtig, aber doch auch in ihrer Aussagekraft für die Tagespolitik begrenzt. Vor allem, wenn man die unterschiedlichen Möglichkeiten des Verständnisses von Demokratie bedenkt.⁴⁸ Ein wichtiges Messinstrument für die Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts sind Exklusionsprozesse. Diesen vorgelagert sind Vorurteile, die sich aus

46 Pickel/Pickel/Yendell, *Zersetzungspotentiale*, S. 98–101

47 Pickel, *Jugend und Politikverdrossenheit*, S. 164–168

48 Pickel, *Konzepte*.

einer Kombination von Stereotypen, Abgrenzung und Kategorisierung zusammensetzen.⁴⁹ Gerade die Vorurteile gegenüber Fremdgruppen können als ein für den gesellschaftlichen Zusammenhalt belastendes Element gedeutet werden. Wie sieht es auf dem Gebiet der Vorurteile aus? Hierfür wurden in der folgenden Abbildung Vorurteile gegenüber verschiedenen Gruppen abgefragt (Abb. 5).

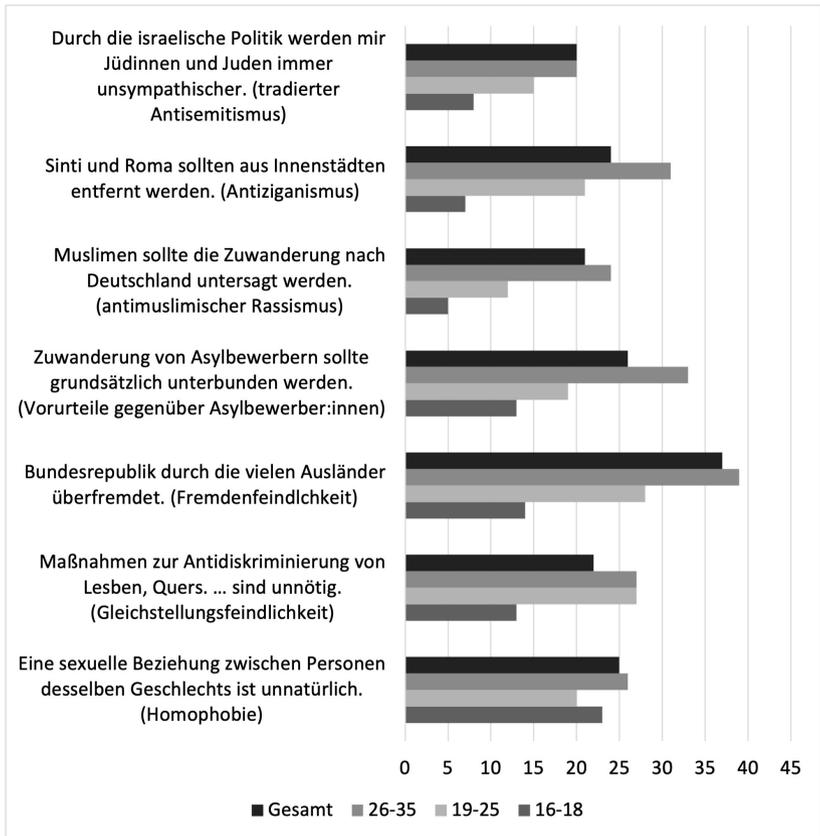


Abb. 5: Vorurteile und Rassismen im Altersgruppenvergleich
 Quelle: Eigene Berechnungen; KONID-Studie 2019, n=2363 (1013).

⁴⁹ Pickel, *Stereotype*, S. 15–18

Und bei der Betrachtung von Vorurteilen zeigen sich nun teils beachtliche Differenzen. Während sich Jugendliche bei Homophobie (»Eine sexuelle Beziehung...«) und der Einschätzung von Maßnahmen zur Antidiskriminierung nur wenig von der Gesamtbevölkerung unterscheiden, ändert sich dies mit Blick auf antimuslimischen Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Antiziganismus. Diese Vorurteile sind unter 16–18-Jährigen weit unterdurchschnittlich verbreitet. Entweder stärkerer Kontakt im schulischen Bereich oder aber ein (noch) offenerer Blick auf andere soziale Gruppen könnten Gründe für diese Differenz sein. Bereits unter den 19–25-Jährigen lässt diese Differenz nach, während 26–35-Jährige sogar leicht überdurchschnittlich mit Vorurteile belastet sind. Hinsichtlich der Gründe lässt sich nur spekulieren. Einer könnte allerdings die im späteren Alter stärkere Wahrnehmung von rechtspopulistischer Propaganda sein, ein anderer negative Lebenserfahrungen mit Blick auf sozialökonomische Konkurrenzen oder die eigene sozioökonomische Lage.⁵⁰ Vergleichbar ist das Bild hinsichtlich antisemitischer Ressentiments. Diese sind bis 25 Jahre deutlich seltener als in der Gesamtbevölkerung, während ab 25 Jahre die Ressentiments im Bevölkerungsschnitt liegen.

Diese Differenzen zwischen Jugendlichen und der Gesamtbevölkerung finden sich wieder, wenn man zwischen der Altersgruppe und den entsprechenden Aussagen Korrelationen durchführt. Sie fallen zwar nicht sehr hoch aus, bestätigen aber in den beiden jüngeren Gruppen signifikante Unterschiede zur Gesamtbevölkerung. Dieser andere statistische Zugang ist deshalb interessant, weil man mit sogenannten Partialkorrelationen nun prüfen kann, um diese Differenzen zu reduzieren – und damit zu erklären sind. Entsprechende Analysen zeigen nun aber, dass die Differenzen nur schwer zu reduzieren sind (Tab. 1). Die Ost-West-Differenz und die Bildung lassen zumindest die Unterschiede in Ausländerfeindlichkeit und in den Vorurteilen gegenüber Asylbewerber:innen verschwinden. Für die weiteren Vorurteile bleiben die Bezüge – oder Differenzen zur Gesamtbevölkerung weitgehend erhalten. Allein die Vorurteile gegenüber Asylbewerber:innen wachsen an, wenn man Ost-West- und Bildungseffekte herausrechnet. Auch die Kontrolle von Kontakten zu Muslim:innen zeigt kaum Wirkung auf die Differenzen. Anders sieht es mit der Messung von Autoritarismus als Abbildung einer autoritären Einstellung aus. Kontrolliert man diese, dann erhöht sich

⁵⁰ Hinsichtlich der sozioökonomischen Konkurrenzen, welche sich in der Gruppenbedrohungstheorie finden lassen.

die Differenz zwischen Jugendliche und jungen Erwachsenen unter 26 Jahren bei allen Vorurteilen, außer beim Antiziganismus.

	Basiskorrelation	Kontrolle Ost-West und formale Bildung	Kontrolle Kontakte mit musli- mischen Menschen	Kontrolle Autoritarismus
<i>16–18</i>				
Ausländerfeindlich- keit	-.06	-.08	-.08	-.13
Vorurteile gegenüber Asylbewerber:innen	-.10	-.05	-.05	-.07
Antimuslimischer Rassismus	-.09	-.07	-.10	-.12
Antiziganismus	-.08	-.06	-.10	-.10
<i>19–25</i>				
	Basis			
Ausländerfeindlich- keit	-.05	n.s.	n.s.	-.09
Vorurteile gegenüber Asylbewerber:innen	-.08	n.s.	n.s.	-.06
Antimuslimischer Rassismus	-.09	-.06	-.07	-.10
Antiziganismus	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>26–35</i>				
	Basis			
Ausländerfeindlich- keit	+.07	+.05	n.s.	n.s.
Vorurteile gegenüber Asylbewerber:innen	n.s.	+.10	+.08	+.06
Antimuslimischer Rassismus	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Antiziganismus	+.08	+.09	+.09	+.10

Tab. 1: Differenzzerklärung über Korrelationen: Vorurteile und Altersgruppe

Quelle: Eigene Berechnungen; KONID-Studie 2019, n=2363 (1013); Es wurden nur die Vorurteile ausgewählt, die bereits in den Häufigkeiten Anlass für die Vermutung von Differenzen gegeben haben; Basis ist Grundkorrelation.

Dieses Ergebnis ist kontraintuitiv, würde man doch davon ausgehen, dass eine geringere autoritäre Erziehung bei jungen Menschen Teile der Differenzen in den Vorurteilen erklären kann und somit die Korrelationen reduziert. Da das Gegenteil der Fall ist, kann dies nur bedeuten, dass die Zugehörigkeit zu einer jüngeren Alterskohorte sogar eine stärker differen-

zierende Wirkung auf Vorurteile aufweist, als der Blick auf die Verteilungen hergibt. Grundsätzlich handelt es sich also um eine *ausgesprochene stabile Differenz zwischen den Altersgruppen mit Blick auf Vorurteile und Rassismus*. Sie können Folge des Kohortenwandels sein, auf einer verstärkten Auseinandersetzung mit Rassismus und Vorurteilen in diesen Generationen beruhen, allerdings sind auch biographische Prozesse nicht grundsätzlich auszuschließen. Diese würden sich dann in die ungünstige Richtung des späteren »Erlernens von Vorurteilen und Rassismus« bewegen.

Ein wichtiges Merkmal für Inklusions- und Exklusionsprozesse manifestiert sich in der Vorstellung, *wer den eigentlich zur eigenen politischen Gemeinschaft gehört*. Dies wurde im theoretischen Abschnitt bereits angesprochen. So kann es Merkmale geben, die man als Ausschlusskriterien definiert. Im optimalen Fall eines gesellschaftlichen Zusammenhalts auf der Ebene der (nationalen) politischen Gemeinschaft, dürften möglichst wenige Ausschlusskriterien, vor allem keine sich auf kulturelle oder rassistische Gründe berufende Begründungen, genannt werden.

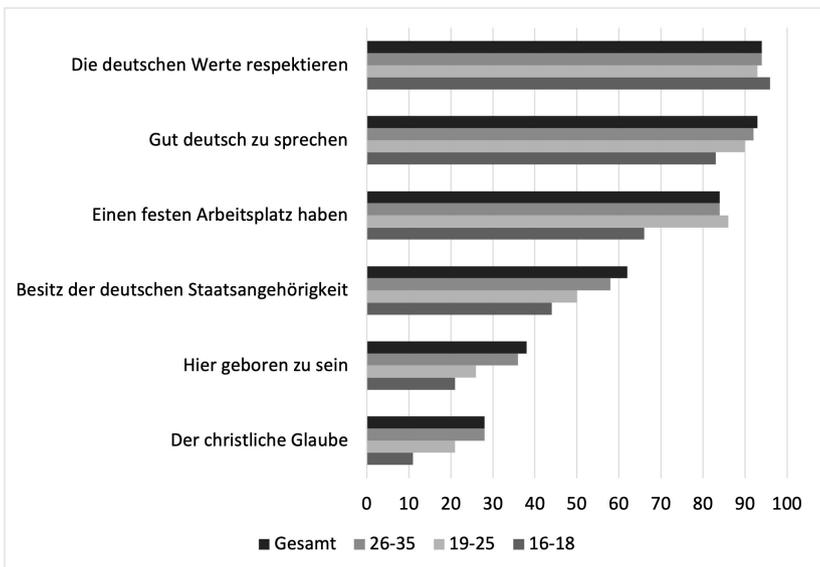


Abb. 6: Gründe der Zugehörigkeit zu politischen Gemeinschaft im Altersgruppenvergleich
 Quelle: Eigene Berechnungen; KONID-Studie 2019, n=2363 (1013); Fragestellung = Was glauben Sie persönlich? Was braucht es Ihrer Meinung nach, um in Deutschland wirklich dazuzugehören?; ausgewiesen zustimmende Angaben sehr wichtig und wichtig auf einer Skala mit vier Antwortmöglichkeiten in Prozent.

Nach den Unterschieden bei den Vorurteilen fast erwartbar, sind gerade die 16–18-Jährigen am wenigsten restriktiv, was die Zugehörigkeit zur deutschen politischen Gemeinschaft angeht. Gleichwohl handelt es sich immer um Nuancen, die sich in die gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen einordnen. Entsprechend zeigt sich in den Augen der Befragten eine doch starke Relevanz »deutscher Werte« und der deutschen Sprache als kulturelle Verbindungsmerkmale zwischen den Bürger:innen. Selbst wenn nicht ganz klar ist, welches z.B. diese Werte genau sind, werden sie als zentrales Merkmal für die Akzeptanz der Zugehörigkeit gesetzt. Intergenerational nachlassend sind formale Bestimmungen der Zugehörigkeit, wie Geburt und Staatsangehörigkeit, ganz abgesehen vom christlichen Glauben. Zusammengefasst: Jugendliche und junge Erwachsene sind in der Regel weniger exklusiv und verinnerlichen häufiger die Sicht auf Deutschland als Einwanderungsgesellschaft.

Nun ist gerade die Markierung einer deutschen Leitkultur und Bestimmungen der Zugehörigkeit zentrale Argumentationslinien für rechtsradikale Parteien und Politiker:innen, setzen sie doch auf eine starke Anti-Migrationspolitik und Nationalismus.⁵¹ Da speziell diese Zugehörigkeitsfrage und die Wahl rechtspopulistischer AfD zentrale Ausgangspunkte der Debatten über den gesellschaftlichen Zusammenhalt sind, macht es Sinn einen Blick auf die Zustimmungswerte zu ihr zu werfen. Dabei ist es interessant, inwieweit sich ihre Erfolge seit 2015 auch in der Zukunft weiter fortsetzen wird. Aufgrund der größeren Verlässlichkeit des Datenmaterials nutze ich hier die strukturellen Daten der letzten Bundestagswahl 2021. Dabei weicht die Altersaufteilung etwas von der bisher verwendeten Aufteilung ab, da sie erst ab 18 Jahre beginnt.

Die so erfassten Gruppen von Postadoleszenten bestätigen allerdings die in den vorherigen Abbildungen vorgestellten Entwicklungen. Während das Wahlverhalten der jungen Erwachsenen in der CDU/CSU und der SPD signifikant unterdurchschnittlich ausfällt, können sowohl die Grünen, die FDP und die Linke, als auch in der Gruppe der 25–34-Jährigen die AfD, überdurchschnittliche Ergebnisse bei jungen Wähler:innen erzielen. In dieser Altersgruppe existiert ein durchaus beachtliches Potential für rechtsradikale und rechtspopulistische Parolen. Die größere Zahl der jungen Bürger:innen neigt allerdings Parteien zu, die man gemeinhin eher dem linken Spektrum zuschlägt – und etwas überraschend in der Gruppe der Jungwähler:innen

51 Pickel, *Die Wahl der AfD*

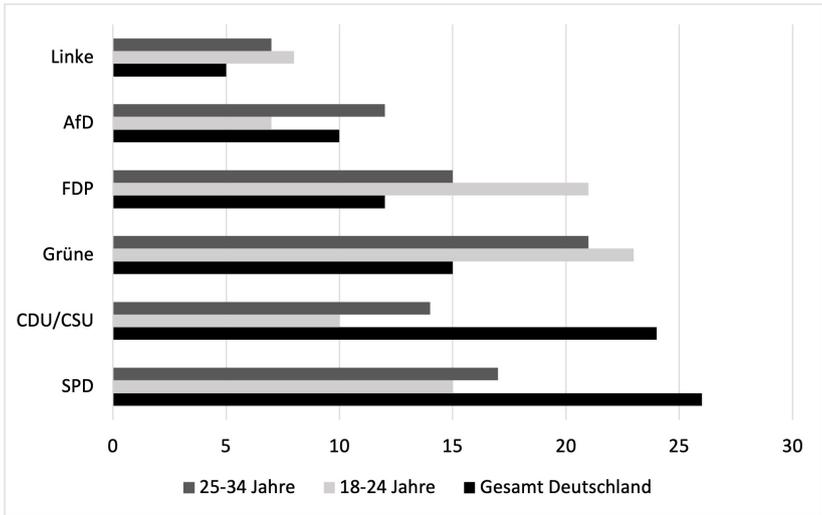


Abb. 7: Wahlverhalten nach Altersgruppen

Quelle: Tagesschau (2021); Angaben in Prozent der Wählerstimmen in den jeweiligen Altersgruppen.

der FDP. Insgesamt manifestiert sich gerade unter jungen Erwachsenen eine große Bandbreite an Parteipräferenzen und damit politische Pluralisierung. Deutlich wird aber auch die Verankerung der AfD für die nähere Zukunft.

6. Fazit – Jugend und gesellschaftlicher Zusammenhalt als plurale Beziehung

Nimmt man die Ergebnisse zusammen, dann wird deutlich, dass sich *Jugendliche und junge Erwachsene in vielen Einstellungen mit Bezug zum gesellschaftlichem Zusammenhalt kaum von der Bevölkerung unterscheiden*. Dies gilt für das soziale Vertrauen, die Anerkennung der Demokratie als bester Regierungsform, wie auch dem kritischen Blick auf die Politiker:innen. Man lebt in dem soziokulturellen Umfeld einer Bevölkerung und nimmt die dortigen Diskurse und Stimmungslagen genauso wahr wie ältere Mitbürger:innen. Dieses Ergebnis klingt nur auf den ersten Blick profan, werden damit doch oft aus klassischen Jugendstudien abgeleitete starke *Differenzen zwischen einer »neuen Generation« und den älteren Generationen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf der politischen Ebene nicht bestätigt* (Annahme 1).

Allerdings, so einfach ist es nun auch nicht. Dies zeigen dann doch markante Abweichungen im Antwortverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener auf Fragen zu verschiedenen Vorurteilen und Rassismus. Sie sind in der Jugend entweder noch nicht oder generational nicht mehr so ausgeprägt. Noch zu untersuchen gilt es, wie es dann dazu kommt, dass in der Gruppe der jungen Erwachsenen zwischen 26 und 35 Jahren die Vorurteile auf einmal so weit Raum greifen. Selbst wenn man die kleinen Unterschiede technischen Effekten der Erhebung zuschreibt: keinesfalls sind die 26–35-Jährigen weniger von Vorurteilen belastet als die Gesamtbevölkerung. Einbezogen der Beschreibung, dass immerhin 75 % ihre eigene Identität aus der Zugehörigkeit zu ihrer Familie ableiten, muss dem Aspekt ›Sozialisations‹ genauso eine beachtliche Rolle zugewiesen werden, wie Gruppenbildungsprozessen in der Postadoleszenz (Anhang 1). Denn versucht man eine Interpretation der Ergebnisse, dann besteht durchaus die Möglichkeit einer biographisch einzuordnenden Anpassung an politische Überzeugungen und in der Gesellschaft vorhandenen Rassismen. Damit wäre allerdings auch die Hoffnung auf einen grundsätzlichen Wertewandel zumindest eingeschränkt, was das Ergebnis für Annahme zwei in gewisse Ambivalenz überführt.

Das die Diskrepanzen zwischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter 26 zur Gesamtbevölkerung stabil auf die Altersdifferenzen zurückzuführen sind, zeigen partielle Korrelationsanalysen. Ob diese Unterschiede aber bestehen bleiben, das kann man über eine Querschnittsuntersuchung nicht sagen. Da die Altersgruppe im Jugendbereich auf ab 16 Jahre limitiert war, besteht auch hier sicher noch die Notwendigkeit einer empirischen Vertiefung und Validierung. So wäre es ohne Frage ein beachtlicher Schritt eine konsolidierte Befragung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt um eine klar akzentuierte Jugendbefragung zu ergänzen. Dies würde einen wesentlichen Erkenntnisgewinn für die Zusammenhaltforschung leisten können. So kann man die vorliegenden Ergebnisse vorsichtig als Bestätigung von Annahme 3 deuten: *Jugendliche und junge Erwachsene weisen plurale Positionierungen auf dem Sektor der Politik auf, was Polarisierung nicht verstärkt, aber verfestigen könnte.*

Insgesamt bleiben die Hinweise auf eine gesellschaftliche Polarisierung begrenzt. Allerdings eröffnet die schon zu einem frühen Zeitpunkt der Beschäftigung mit Politik existierende Distanz zu den Volksvertreter:innen und Parteien durchaus das Zugangspotential für Populist:innen mit ihrem Gegensatz gegen die gegenwärtigen Eliten. Bislang konnten, vielleicht auch

aufgrund der doch hohen Legitimität der Demokratie und nicht zuletzt der insgesamt recht positiven wirtschaftlichen Gesamtsituation, die AfD nur begrenzt davon profitieren. Selbst wenn 10% einer Partei der extremen Rechten für Deutschland kein zu vernachlässigendes Ergebnis ist – und zudem regional die Erfolge höchst unterschiedlich ausfallen. Entsprechend stellt sich auf Dauer die Frage, ob eine Politiker:innenverdrossenheit irgendwann einmal so weit reicht, sich nicht nur gegen die Politiker:innen, sondern auch gegen die repräsentative Demokratie zu wenden. Allerdings eines scheint mir sicher: *Von einem Verschwinden dieser Probleme durch den Generationenwandel sollte man lieber nicht setzen.*

Literatur

- Almond, Gabriel/Verba, Sidney, *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton: University Press 1963.
- Almond, Gabriel/Verba, Sidney, *The Civic Culture Revisited: An Analytic Study*. Princeton: University Press 1980.
- Arzheimer, Kai, *Politikverdrossenheit: Bedeutung, Verwendung und empirische Relevanz eines politikwissenschaftlichen Begriffs*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002.
- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus, *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim: Beltz-Juventa 2021 (14. Aufl)
- BertelsmannStiftung, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt 2018*. Gütersloh: Bertelsmann 2018.
- BertelsmannStiftung, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt 2020*. Gütersloh: Bertelsmann 2020.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker, »Demokratiepädagogik.« In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag 2022, S. 19–42.
- Bock, Karin/Braches-Chyrek, Rita, »Jugend und Politik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2021.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Gießen: Psychosozial Verlag 2018.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.), *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial Verlag 2020.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Schuler, Julia/Handke, Barbara/Pickel, Gert/Brähler, Elmar, »Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf.« In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial Verlag 2020, S. 27–88.

- Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/Main: Campus 2020.
- Easton, David, »A Re-Assessment of the Concept of Political Support.« *British Journal of Political Science* Jg. 5 (1975), S. 435–457.
- Easton, David/Dennis, Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*. Chicago: University of Chicago Press 1980.
- Forst, Rainer, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs.« In: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.): *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/Main: Campus 2020, S. 41–53.
- Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian (Hg.), *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS 2016.
- Heitmeyer, Wilhelm, *Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2018.
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Kasper, Oliver/Pfaff, Nicolle, *Unpolitische Jugend. Eine Studie zu Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag 2016.
- Hoecker, Charlotte/Pickel, Gert/Decker, Oliver, »Antifeminismus – das Geschlecht im Autoritarismus? Die Messung von Antifeminismus und Sexismus in Deutschland auf der Einstellungsebene.« In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial Verlag 2020, S. 249–282.
- Inglehart, Ronald, *The Silent Revolution*. Princeton: University Press 1977.
- Inglehart, Ronald, *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press 1987.
- Inglehart, Ronald, *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt/Main: Campus 1989.
- Inglehart, Ronald/Welzel, Christian, *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: University Press 2005.
- Kaase, Max, »The Challenge of the Participatory Revolution in Pluralist Democracies.« *International Political Science Review* Jg. 5 H. 3 (1984), S. 299–318.
- Kailitz, Steffen/Pickel, Gert/Genswein, Tobias (Hg.), *Sachsen zwischen Integration und Desintegration. Politisch-kulturelle Heimaten*. Wiesbaden: Springer VS 2021.
- Klemm, Uli, »Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse. Oder: "In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt.« *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, Jg. 31 H.3 (2008), S. 16–20.
- Koopmans, Ruud/Statham, Paul/Giugni, Marco/Passy, Florence, *Contested Citizenship. Immigration and Diversity in Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press 2005.
- Lengfeld, Holger/Pickel, Gert/Fritzsche, Immo/Decker, Oliver/Hoppe, Annedore/Yendell, Alexander, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Rechtspopulismus. Theorien und empirische Befunde.« *GWP* Jg. 70 H. 2 (2021), S. 220–232.
- Liedhegener, Antonius/Pickel, Gert/Odermatt, Anastas/Yendell, Alexander/Jaeckel, Yvonne, *Wie Religion uns trennt und verbindet. Befunde einer Repräsentativbefragung zur gesellschaftlichen Rolle von religiösen und sozialen Identitäten in Deutsch-*

- land und der Schweiz 2019. Luzern / Leipzig 2019; DOI: 10.5281/zenodo.3560792 (CH) / 10.36730/rtv.2019 (DE).
- Liedhegener, Antonius/Pickel, Gert/Odermatt, Anastas/Jaeckel, Yvonne/Yendell, Alexander, Polarization and Social Cohesion: The Ambivalent Potential of Religion in Democratic Societies. Findings of a representative survey on the role of religious and social identities in Germany and Switzerland 2019. Luzern 2021 (https://resic.info/wp-content/uploads/securepdfs/2021/03/KONID-Report-2021_Religion-polarisation-cohesion.pdf)
- Lipset, Seymour M. , *Political Man: The Social Bases of Politics*. Baltimore: University Press 1981.
- Maier, Jürgen, Politikverdrossenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Dimensionen – Determinanten – Konsequenzen. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Merkel, Wolfgang/Zürn, Michael, »Kosmopolitismus, Kommunitarismus und die Demokratie.« In: Nida-Rümelin, Julian/Daniels, Detlef/Wloka, Nicole (Hg.): *Internationale Gerechtigkeit und institutionelle Verantwortung*. Berlin: De Gruyter 2019, S. 67–101.
- Mounk, Yascha, *The People vs. Democracy. Why our Freedom is in Danger & How to Save it*. Cambridge: Harvard University Press 2018.
- Norris, Pippa/Inglehart, Ronald, *Cultural Backlash, Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge: Cambridge University Press 2019.
- Pappas, Takis, *Populism and Liberal Democracy. A Comparative and Theoretical Analysis*. Oxford: Oxford University Press 2019.
- Pickel, Gert, Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen in Deutschland nach der Vereinigung? Opladen: Leske + Budrich 2002.
- Pickel, Gert, »Die ostdeutsche Jugend – im deutschen Vergleich besonders verdrossen oder auf dem Weg in eine gemeinsame politische Kultur?« In: Brettschneider, Frank/van Deth, Jan/Roller, Edeltraut (Hg.): *Jugend und Politik »Voll normal!«*. Wiesbaden: VS Verlag 2006, S. 130–155.
- Pickel, Gert, »Politikverdrossenheit und gesellschaftliche Integration.«, in: Pickel, Gert/Kailitz, Steffen/Schulze-Wessel, Julia/Röder, Antje/Decker, Oliver (Hrsg.): *Handbuch Integration*. Wiesbaden: Springer VS 2019.
- Pickel, Gert, »Stereotype und Vorurteile als Herausforderung für das interreligiöse Lernen.« In: Korchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Clauß Peter/Simojoki, Henrik (Hg.): *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*. Göttingen: Brill 2022, S. 13–28.
- Pickel, Gert/Fritsche, Immo/Lengfeld, Holger/Decker, Oliver/Hoppe, Annedore/Yendell, Alexander, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Rechtspopulismus in der empirischen Forschung. In: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.): *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/Main: Campus 2020, S. 218–245.
- Pickel, Gert/Liedhegener, Antonius/Jaeckel, Yvonne/Odermatt, Anastas/Yendell, Alexander, »Religiöse Identitäten und Vorurteile in Deutschland und der Schweiz – Konzep-

- tionell Überlegungen und empirische Befunde. « *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, Jg. 4 H.1 (2020), S. 149–196 (open access).
- Pickel, Gert/Öztürk, Cemal, »Islamophobic Right-wing Populism? Empirical insights about Citizens Susceptibility to Islamophobia and Its Impact on Right-wing Populists Electoral Success: Eastern Europe in a Comparative Perspective.« *RASCEE Religion & Society in Central and Eastern Europe*, Jg. 12 H.1 (2019), S. 39–62.
- Pickel, Gert/Pickel, Susanne, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt und die Angst vor seinem Schwund. Analysen zu Existenz, Ursachen und Folgen gesellschaftlichen Zusammenhalts am Beispiel Sachsen.« In: Kailitz, Steffen/Pickel, Gert/Genswein, Tobias (Hg.): *Sachsen zwischen Integration und Desintegration. Politisch-kulturelle Heimat*. Wiesbaden: Springer VS 2021, S. 111–145.
- Pickel, Gert/Pickel, Susanne/Yendell, Alexander, »Zersetzungspotentiale einer demokratischen politischen Kultur: Verschwörungstheorien und erodierender gesellschaftlicher Zusammenhalt?« In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial Verlag 2020, S. 89–118.
- Pickel, Gert/Yendell, Alexander (2016): »Islam als Bedrohung? Beschreibung und Erklärung von Einstellungen zum Islam im Ländervergleich.« *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* Jg. 10 H.3-4 (2016), S. 273–309.
- Pickel, Susanne, »Konzepte und Verständnisse von Demokratie in Ost- und Westeuropa.« In: Schubert, Sophia/Weiß, Alexander (Hg.): *Demokratie jenseits des Westens*. Baden-Baden: Nomos 2016, S. 318–342.
- Pickel, Susanne, »Die Wahl der AfD. Frustration, Deprivation, Angst oder Wertekonflikt?« In: Korte, Karl-Rudolf/Schoofs, Jan (Hg.): *Die Bundestagswahl 2017. Analysen der Wahl-, Parteien-, Kommunikations- und Regierungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 145–175.
- Pickel, Susanne/Pickel, Gert, Politische Kultur- und Demokratieforschung. Grundbegriffe, Theorien, Methoden. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag 2006.
- Pickel, Susanne/Pickel, Gert, »Politische Kultur und Integration.« In: Pickel, Gert/Kailitz, Steffen/Decker, Oliver/Röder, Antje/Schulze-Wessel, Julia (Hg.): *Handbuch Integration*. Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 1–15.
- Priester, Karin, Populismus. Historische und aktuelle Erscheinungsformen. Frankfurt am Main: Campus 2007.
- Putnam, Robert D., Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster 2000.
- Rothacker, Leonie, Jugend im Jahr 2020. Gegen Polarisierung kämpfen. Stuttgarter Nachrichten 18.12.2020; <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.jugend-im-jahr-2020-gegen-polarisierung-kaempfen.0576ee81-54da-4669-9399-0f1a93305389.html> (Zugriff 24.03.2022).
- Salheiser, Axel/Dieckmann, Janine/Quent, Matthias/Thiele, Anja/Geschke, Daniel, Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs.« In: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.): *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/Main: Campus 2020, S. 194–218.

- Schneiders, Torsten Gerald, Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: VS 2010.
- Shell (Hg.): *Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt/Main: Fischer 2006.
- Shell (Hg.): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Frankfurt/Main: Fischer 2019.
- Stanley, Dick, »What do we know about Social Cohesion: The Research Perspective of the Federal Government's Social Cohesion Research.« In: *The Canadian Journal of Sociology*, Jg. 28 H.1 (2003), S. 5–17.
- Thym, Daniel, »Verfassungspatriotismus in der Migrationsgesellschaft.« In: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.): *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/Main: Campus 2020, S. 174–193.
- Weingart, Peter/Engels, Annita/Pansegrau, Petra, Von der Hypothese zur Katastrophe. Der anthropogene Klimawandel im Diskurs zwischen Wissenschaft, Politik und Massenmedien. Opladen: Barbara Budrich 2008.
- Welzel, Christian, *Freedom Rising. Human Empowerment and the Quest for Emancipation*. Cambridge: Cambridge University Press 2013.
- Westle, Bettina, Kollektive Identität im vereinigten Deutschland. Nation und Demokratie in der Wahrnehmung der Deutschen. Opladen: Leske + Budrich 1999.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate, Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und Demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz Verlag 2021.
- Zick, Andreas/Rees, Jonas, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Eine sozialpsychologische Sicht auf das Konzept und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen an den Zusammenhalt.« In: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.): *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/Main: Campus 2020, S. 130–151.

Vom generationalen Konflikt zum Bindeglied? Das Umweltthema in Familien 1984–2019

Paulo Emilio Isenberg Lima

1. Einleitung

Wie kaum ein anderes Thema werden Umweltschutz und -aktivismus, die spätestens mit dem Aufstieg von Fridays for Future (FFF) eine neue Mobilisierungswelle erleben, von der Öffentlichkeit als Manifestationen eines Generationenkonflikts gesehen. Dieses Narrativ ist historisch bedingt und dominierte bereits während der zweiten deutschen Umweltbewegung der 1970er und 80er Jahre. Es beschreibt einen Konflikt aufgrund eines Wertewandels von konservativen, auf Wirtschaftswachstum und körperliche Unversehrtheit ausgerichteten Werten der Elterngeneration hin zu einer ökologisch orientierten Kritik der Wirtschafts- und Energiepolitik durch die Kindergeneration. Verbindet man die These des generationalen Wertewandels mit dem Konfliktpotential, das sich aus der Kombination aus der Ausweitung wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen, wie dem Rentensystem, und dem einsetzenden demographischen Wandel, wodurch jüngere Generationen zunehmend belastet werden, ergibt sich eine Belastung für die Generationenbeziehungen.¹ Ihren politischen Höhepunkt erreichte die Umweltbewegung mit der Etablierung der Partei »Die Grünen« im politischen System in den 1980er Jahren, nach deren ersten politischen Erfolgen verstummte das Narrativ des Generationenkonflikts allerdings zunehmend.²

Motiviert durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse zum Klimawandel und die sehr erfolgreiche internationale Mobilisierung vor allem der jüngeren Bevölkerung zu Klimaprotesten im Rahmen von FFF erlebt das Narrativ

1 Kaufmann, »Generationenbeziehungen«

2 Bürklin/Dalton, »Ergrauen der Grünen«

des Generationenkonflikts eine Renaissance und dominiert den globalen umweltpolitischen Diskurs. So greift FFF hier das Narrativ aktiv auf, indem der Elterngeneration vorgeworfen wird, den Wohlstand auf Kosten der zukünftigen Lebensqualität jüngerer Menschen zu genießen.³ Am Beispiel des gleichzeitigen Aufkommens der sogenannten »Parents for Future« und »Grandparents for Future«, die sich mit der vor allem von Schüler:innen und Studierenden initiierten Bewegung solidarisieren, zeigt sich jedoch ein Bild, das dem Narrativ des Generationenkonfliktes nicht uneingeschränkt folgt. Die Selbstidentifikation als »Eltern« und »Großeltern« könnte stattdessen ein Indikator für umweltpolitische Traditionslinien zwischen den Generationen sprechen. In der Tat deuten Ergebnisse der Sozialisationsforschung darauf hin, dass die intergenerationale Weitergabe bestimmter Werte zu einer langfristigen Wertestabilität zwischen den Generationen innerhalb von Familien führen kann.⁴ Darüber hinaus wird eine intraindividuelle Wertestabilität von in der Kindheit und Jugend verinnerlichten Werten über den individuellen Lebensverlauf beschrieben. Ein weiterer Indikator, der gegen eine Polarisierung zwischen den Generationen spricht, ist das Ergebnis der Partei »Bündnis 90/ Die Grünen«, die nach wie vor als die ökologische Partei im deutschen Parteiensystem gilt, bei der Bundestagswahl 2021. Eine Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die Partei bei allen Altersgruppen unter 60 Jahren überdurchschnittlich abgeschlossen hat, wobei die Stimmenanteile tatsächlich mit steigendem Alter abnehmen.⁵ Dennoch lässt dies vermuten, dass die umweltpolitischen Forderungen in breiten Teilen der Bevölkerung und damit auch generationenübergreifend Zuspruch finden, wenngleich der Betrachtung der Wahlergebnisse die direkte intergenerationale Verknüpfung fehlt.

Die Relevanz der intergenerationalen Transmission von Umwelteinstellungen zusätzlich in Verbindung mit der Betrachtung anderer gesellschaftlicher Konfliktlinien deutlich, wie jüngste empirische Ergebnisse zeigen. So zeigen die Analysen der »Mitte-Studie«, dass der vermeintliche Konflikt um politische Maßnahmen gegen den Klimawandel auch von rechtspopulistischen und rechtsextremen Strömungen zur Mobilisierung genutzt wird.⁶ Damit kann die vorliegende Analyse unter Umständen direkt an Stu-

3 Fridays For Future, *Klimagerechtigkeit*

4 Caspi et al., »Continuities and Consequences«

5 Tagesschau, *Jüngere und Ältere*

6 Reusswig et al., »Propagandafeld: Klima«

dien anknüpfen, die die intergenerationale Transmission von autoritären Einstellungen behandeln.

Diese vorgestellten Prämissen lassen darauf schließen, dass ein Beitrag zum Verständnis der Transmission von Umwelteinstellungen und dessen Einbettung in die intergenerationalen Familienbeziehungen einen wichtigen Beitrag zur Sozialisationsforschung leistet und wichtige Rückschlüsse auf die politisch aufgeheizten Debatten um Umweltschutz und den Klimawandel, aber auch darüber hinaus, zulässt. Ziel dieses Beitrages ist es daher, die Umwelteinstellungen seit den 80er Jahren empirisch auf einen Wertewandel zu untersuchen und daraus Erkenntnisse auf die Generationenbeziehung zu gewinnen. Dazu wird das soziökonomische Panel (SOEP) genutzt, das seit 1984 unter anderem zu Einstellungen zum Umweltschutz erhebt. Explizit zielt die Analyse, die das Ende der Umweltbewegung der 1970er Jahre und FFF integriert, darauf ab eine vermeintliche Konfliktlinie zwischen Gegnern und Befürwortern des Umweltschutzes abzubilden. Dies wird anhand der Berücksichtigung dreier Effekte nach Bengtson vorgenommen, die intergenerationale Wertestabilität (*lineage effects*), intergenerationalen Wertewandel (*cohort effects*) und Wertewandel durch Umwelteinflüsse (*period effects*) voneinander differenzieren.⁷ Entgegen der des öffentlichen Diskurses zeigen sich in der Analyse dominante *lineage effects*, die für eine intergenerationale Wertestabilität sprechen und damit die Frage nach der Verortung einer umweltpolitischen Konfliktlinie zwischen Generationen oder zwischen Familien, mit bestimmten umweltpolitischen Traditionslinien aufwerfen. Diese Arbeit soll damit einen Auftakt für weitere Analysen darstellen, die sich der Rolle der Familie als primäre Sozialisationsinstanz in gesellschaftlichen Konflikten widmet.

2. Familiäre Sozialisation und Transmission

Obwohl moderne Gesellschaften eine Vielzahl von Sozialisationsinstanzen aufweisen (Familien, Gleichaltrige, Bildungseinrichtungen), hat die Familie ihre zentrale Bedeutung für den Sozialisationsprozess behalten. Die Familie als soziale Einheit hat aufgrund von zwei Prozessen eine hohe Chance auf interne Wertehomogenität. Zum einen ist das der Prozess der Selektion. Wie

⁷ Bengtson/Oyama, »Intergenerational Solidarity«

in vielen Studien gezeigt wurde, basiert der Prozess der Partnerwahl für die Familiengründung zu einem großen Teil auf der Homogenität von Merkmalen – darunter zum Beispiel das Bildungsniveau und Werte wie Religiosität oder politische Einstellungen.⁸ Die Relevanz der Homogenität von Werten und Einstellungen in der Partnerschaft zeigen Studienergebnisse, die empirisch belegen, dass die mangelnde Übereinstimmung in wichtigen Themen ein stärkerer Prädiktor für Scheidungen sind als bspw. kritische Lebensumstände.⁹ Andere Studien zeigen, dass Angleichungsprozesse der Wertvorstellungen diese Spannungen lösen können.¹⁰

Zum anderen trägt die primäre Sozialisation als eine der zentralen Aufgaben der Familie zur Homogenität innerhalb der Familie bei. Kinder erleben ihre ersten sozialen Bindungen zu mindestens einem Elternteil, die eine wichtige Grundlage für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bilden, da diese auf der Abstraktion und Reflexion von Erfahrungen beruhen. Die Eltern-Kind-Beziehung spielt daher eine besondere Rolle, die sich über den gesamten Lebensverlauf auswirkt, da Sozialisationstheorien besagen, dass inkorporierte Normen und Werte während der Adoleszenz relativ stabil bleiben.¹¹ Der Sozialisationsprozess wird zusätzlich durch Selektion oder Angleichungen herrschende Einstellungs- und Wertehomogenität innerhalb der Elterngeneration potenziert.

Der Sozialisationsprozess gilt zwar als lebenslanger Prozess, seine Wirkungen können jedoch je nach Phase im Lebensverlauf stark variieren. So wird vor allem die Kindheit als die Phase beschrieben, in der der Einfluss der Eltern am stärksten ist, da in dieser Phase ein nach idealtypischer Beschreibung tendenziell homogenes Weltbild mit entsprechenden Handlungsrepertoires vermittelt wird. In dieser Phase ist es eher das aktive Filtern des Kindes, das Variationen ermöglicht. Im Jugendalter werden mit dem Ausweiten sozialer Kreise und der Konfrontation mit alternativen Lebensentwürfen verhandelbar.¹² Diese Krisen und Irritationen sind fester Bestandteil des Prozesses der Individuation, in dem das Individuum Aushandlungen zwischen externen Rollen- und Leistungserwartungen und eigenen Bedürfnissen vollzieht. Obwohl in jeder Lebensphase solche Krisen

8 Arránz Becker/Lois, »Selection, Alignment, and Their Interplay«; Kalmijn, »Intermarriage and homogamy«

9 Berger, *Transmission von Scheidung*; Schneewind, *Familienpsychologie*

10 Arránz Becker et al., »Kontexteffekte in Familien«

11 Albert, Isabelle, *Intergenerationale Transmission*

12 Bauer, »Theoretische Verortung der Jugendphase«

erfahren werden können, wird die späte Adoleszenz als besonders krisenbehaftet beschrieben.¹³ Mit dem Ende der Adoleszenz (in vielen Studien bis einschließlich dem 24. Lebensjahr) führt jedoch ein erfolgreicher Sozialisationsprozess zu einem relativ gefestigten Selbstbild, was solche Krisen im Erwachsenenalter unwahrscheinlicher werden lässt.¹⁴

Entsprechend der Ergebnisse moderner Sozialisationsforschung hat sich ein eigenes Feld herausgebildet, das die intergenerationalen Kontinuitäten untersucht. Die intergenerationale Transmissionsforschung befasst sich im weitesten Sinne analog zur medizinischen Forschung mit der Vererbung als »psycho-soziales« Phänomen. Dieses Forschungsinteresse genießt seit einigen Jahren große Popularität, da die Annahmen intergenerationaler Stabilitäten in direktem Widerspruch mit historischen Ansätzen der Sozialforschung steht und verbreitete Konstrukte wie den Generationenkonflikt in Frage stellt.¹⁵

Die bisherigen Ausführungen beschreiben dabei einen idealtypischen Verlauf der Sozialisation im Elternhaus, der in der Realität deutlich heterogener verläuft. Vor allem die historische Betrachtung von Veränderungen in Werteinstellungen innerhalb von Gesellschaften macht das Problem deutlich, einen Wertewandel als Phänomen erklären zu können, da der idealtypische Verlauf der Sozialisation ein hohes Maß an Stabilität von Werthaltungen über Generationen hinweg suggeriert. Um die Beziehungen zwischen Generationen zu beschreiben, formulierte Bengtson drei Effekte, die sich auf das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen den Generationen auswirken, der *lineage effect*, der *cohort effect* und der *period effect*.¹⁶ Diese drei Effekte und ihre jeweiligen Wirkungen werden im Folgenden beschrieben und in den Kontext der sozialisationstheoretischen Paradigmen gesetzt, um anschließend aus der Verbindung Hypothesen für die jeweiligen Effekte zu formulieren.

13 Collins/Steinberg, »Adolescent development«

14 Bauer/Hurrelmann, *Sozialisationstheorie*; Trommsdorff, »Autonomie und Verbundenheit«

15 Laursen/Collins, »Parent-Child Relationships«

16 Bengtson/Oyama, »Intergenerational Solidarity«

2.1 »Lineage effects« – Stabilität durch soziale Vererbung

Ein breites Gebiet, in dem die allgemeine Transmission von Eltern auf ihre Kinder, erforscht wird, ist das Verhalten im Gesundheitsbereich. So finden sich empirische Nachweise für die intergenerationale Transmission von Nikotin- und Alkoholkonsum¹⁷ und Ernährungsweisen.¹⁸ Weniger manifeste Objekte der Transmissionsforschung behandeln vorgelebte Beziehungskonstellationen und -qualitäten innerhalb der Familie. Mangelt es bspw. innerhalb der Beziehung der Eltern an Qualität, kann sich dies nicht nur negativ auf die Sozialisation des Kindes ausüben und bspw. zu Verhaltensauffälligkeiten führen¹⁹, sondern auch langfristig die Kompetenz, emotionale Bindungen aufbauen zu können, negativ beeinflussen.²⁰ Ebenso gibt es Hinweis auf den umgekehrten Effekt, dass sich die positive Beziehungsqualität der Eltern auf die Bindungskompetenz von Kindern auswirkt.²¹

Ebenfalls finden sich intergenerationale Kontinuitäten bei Lebensläufen und Lebensentwürfen. So liegen zahlreiche Studien vor, die einen teilweise deutlichen Zusammenhang zwischen Eltern und Kindern in den Sphären der Familiengründung, Bildungskarriere und Berufswahl aufzeigen.²² So zeigt sich, dass es sich beim Beispiel der Berufswahl um eine Transmission durch die Elterngeneration handelt, der tatsächlich transmittierte Werte zugrunde liegen.²³ Ein ähnlicher Effekt ist bei der Kontinuität von Religiosität zu vermuten, die in vielen vergleichenden Studien besonders stark durch die Elterngeneration geprägt wird.²⁴

Die Betrachtung intergenerationaler Kontinuitäten in Bezug auf Werte hat bereits eine vergleichsweise lange Tradition, da Werte als wichtiger Bestandteil der kulturellen Identität einer Gruppe auch Kontinuitäten des Zusammenlebens bedingen.²⁵ Ein wichtiger Aspekt, den es dabei zu berück-

17 Chassin et al., »Maternal socialization«; Dwivedi et al., »Transmission of tobacco habit«; Poelen et al., »Predictors of problem drinking«

18 Goode et al., *Healthy Eating Behaviour*

19 Schneewind, *Familienpsychologie*

20 Berger, *Kontinuität und Wandel*; Collins et al., »Developmental precursors of romantic relationships«; Davies/Cummings, »Marital conflict«

21 Dalton et al., »Reports of parenting«

22 Aldous/Hill, »Social Cohesion«; Sullivan, »Lifestyles«

23 Weinhardt, *Berufswahl*

24 Arránz Becker et al., »Kontexteffekte in Familien«; Arránz Becker et al., »Social Diffusion«; Wilhelm et al., »Generosity«; Zinnecker »Tradierung«

25 Schönpflug, »Intergenerational Transmission«

sichtigen gilt, sind geschlechtsspezifische Differenzierungen bei der Analyse intergenerationaler Stabilitäten. Wie eine Vielzahl empirischer Arbeiten nachweisen, werden nicht nur Geschlechterrollen zu einem hohen Maße sozial vererbt, sondern auch die Inhalte, die von jeweiligen Elternteilen übertragen werden, weisen Unterschiede auf. Während Mütter auffällig höhere Transmissionseffekte im Bereich der emotionalen und ideologischen Sphäre aufweisen, ist es bei Vätern primär der Bereich von Arbeit und Karriere.²⁶ Der höhere Einfluss der Mutter auf die emotionale Entwicklung und die Werte des Kindes, kann zum einen durch die meist engere Bindung zur Mutter erklärt werden,²⁷ jedoch zeigt sich vor allem in den Einflussphären der Väter, dass dies in direkter Abhängigkeit zu vorherrschenden gesellschaftlichen Geschlechterrollen steht. So lassen sich trotz der formalen Egalisierung der Geschlechterrollen, übernehmen Frauen weiterhin »mit Abstand größten Teil der Routine-Hausarbeiten und insbesondere der Elternaufgaben«. ²⁸ Im Kontext von Geschlechterrollen gilt es zukünftigen Analysen Geschlechterrollen und Familienformen jenseits heteronormativer Identitäten und Lebensweisen zu berücksichtigen.

Erwartete Effekte der lineage effects

Den *lineage effects* nach ist zu erwarten, dass Kinder auch die Umwelteinstellungen ihrer Eltern übernehmen und somit in einer hohen Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern resultieren.

2.2 »Cohort effects« – Wandel durch Austausch

Den *lineage effects* stehen die Kohorteneffekte gegenüber. Diese beschreiben den Wertewandel zwischen den Generationen. Eines der populärsten Beispiele für *cohort effects* ist die Postmaterialismustheorie nach Inglehart, die einen Wertewandel in der modernen Gesellschaft beschreibt, der auf den Rahmenbedingungen während der formativen Jahre beruht.²⁹ Inglehart ergänzt damit den Sozialisationsprozess um spezifische Einflüsse, die nicht

26 Farré/Vella, »Gender Role Attitudes«; Lois, »Gender Role Attitudes«

27 Berger, *Kontinuität und Wandel*

28 Trappe et al., »Hausarbeit und Elternaufgaben«, S. 75

29 Inglehart, *The Silent Revolution*

der intendierten Wertevermittlung dienen, wie z.B. Mangelserfahrungen aufgrund wirtschaftlicher Probleme der Eltern. So beschreibt Inglehart den Generationenkonflikt auf der Grundlage der Erfahrungen, die sowohl die Eltern- als auch die Kindergeneration in ihrer jeweiligen Jugend gemacht haben. In Anlehnung an die Maslowsche Bedürfnishierarchie³⁰ lautet die These, dass die Erfahrung mangelnder Bedürfnisbefriedigung in den prägenden Jahren zur Aneignung materieller Werte wie physische und ökonomische Sicherheit führt, während das Fehlen solcher Knappheitserfahrungen die Entwicklung postmaterialistischer Werte fördert. Als klassisches Beispiel hierfür kann der Konflikt der 1968er Jahre herangezogen werden, in dem die Elterngeneration, die die Folgen der Weltkriege am eigenen Leib erfahren hatte und dementsprechend Wert auf materielle Sicherheit legte, während die Generation der Kinder, die in Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwungs sozialisiert wurde, nach emanzipatorischen Idealen wie Freiheit und Selbstverwirklichung strebte. Diese Erklärung findet ebenfalls in der Erklärung der Umweltbewegungen Anwendung.³¹

Erwartete Effekte der cohort effects

Den *cohort effects* nach ist zu erwarten, dass Kinder aufgrund unterschiedlicher biografischer Erfahrungen und Einflüsse signifikant von ihren Eltern abweichen. Dieser Wertewandel kann in moralisch-ideologischen Konflikten resultieren.

2.3 »Period effects« – Wandel durch Umwelteinflüsse

Auch die dritte Einflussvariable auf Generationenbeziehungen, die *period effects*, berücksichtigt umweltliche Einflüsse. Diese führen jedoch nicht zwingend zu einem Generationenkonflikt, da sie Effekte beschreiben, die sämtliche Generationen beeinflussen. Dabei kann es sich zum einen ebenfalls um exogene Schocks handeln, vor allem in der Wertetransmission kann jedoch ein weiterer Effekt hinzugezogen werden. Boehnke et al. untersuchten bspw. die Wertetransmission bzw. den Wertewandel unter dem Einfluss eines Zeitgeistes, der im Grunde das »Werteklima“ innerhalb der Gesamtgesellschaft

³⁰ Maslow, »Human motivation«

³¹ Booth, »Postmaterialism«

beschreibt.³² Die Ergebnisse sprechen in zweierlei Hinsicht für eine Berücksichtigung des Zeitgeistes. Zum einen gibt es Auswirkungen eines Zeitgeistes auf die Transmission selbst, indem Eltern, die stark von der Mehrheitsmeinung abweichen, mehr in die Weitergabe von Werten an ihre Kinder investieren müssen. Zum anderen erweist sich der Zeitgeist als unabhängige Variable als ergiebig, da er als öffentlich vorherrschende Meinung einen starken Einfluss auf die Sozialisation haben kann und ein wichtiger Faktor von Enkulturationsprozessen ist.

Erwartete Effekte der period effects

Entsprechend der *period effects* sollten sich mögliche Veränderungen in den Umwelteinstellungen in der Eltern- und Kindergeneration beobachten lassen, die nicht in einer steigenden ideologischen Distanz der Generationen resultiert.

3. Analyse

Aufgrund der beschriebenen Komplexität sozialer Prozesse stellt die quantitative Analyse von intergenerationalen (Dis-)Kontinuitäten hohe Anforderungen an die Daten.³³ Zwar ermöglichen auch Querschnittsdaten von Familien Aussagen über mögliche Ähnlichkeiten oder Differenzen zwischen Generationen, jedoch stellen sie nur Momentaufnahmen dar, die wenig Aufschluss über langfristige Effekte und dynamische Entwicklungen zwischen Generationen zulassen. Offensichtlich wird diese Schwäche durch psychologische Erkenntnisse offensichtlich, denen zufolge die emotionale Nähe zu den jeweiligen Eltern vor allem während der Adoleszenz innerhalb weniger Jahre sehr stark fluktuieren kann.

Idealerweise basiert die quantitative intergenerationale Transmissionsforschung auf einer Panelstudie, die extensive Informationen über mehrere Generationen beinhaltet.³⁴ Aufgrund des hohen ökonomischen und organisatorischen Aufwandes, den solche Studien bedeuten, basiert ein großer Teil der Studien in diesem Gebiet, wie auch die vorliegende Arbeit, als Sekun-

32 Boehnke et al., »Zeitgeist«

33 Tarnai/Hartmann, »Bildungsmobilität und Bildungshomogenie«

34 Boss et al., *Family Theories and Methods*

därdatenanalyse auf bereits erhobenen Daten, die wiederum in andere Restriktionen resultieren. So ist von einem gewissen Informationsverlust auszugehen, wenn die Daten nicht explizit für die jeweiligen Forschungsfragen wurden. Beispielhaft ist eine gewisse Heteronormativität älterer Datenerhebungen zu nennen.

3.1 Datengrundlage

Innerhalb der Kernstudie des SOEP³⁵ des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung werden seit 1984 jährlich alle Mitglieder über 16 Jahren aus teilnehmenden Haushalten befragt. Die jährliche Anzahl der Proband:innen beläuft sich auf etwa 30.000 Personen aus 15.000 Haushalten. Je nach Erreichbarkeit werden die Daten mittels Computer Assisted Personal Interview (CAPI) oder Paper And Pencil Interview (PAPI) erhoben. Informationen über Kinder und Jugendliche unter 17 Jahren werden nur indirekt über ihre Eltern oder über Jugendfragebögen erhoben. Weder in den indirekten oder Jugendfragebögen sind Fragen zu Umwelteinstellungen vorhanden. Daher werden nur Personen ab 17 Jahren in die Berechnungen einbezogen. Wenn Kinder das Elternhaus verlassen, werden sie gebeten, weiterhin an der SOEP-Studie teilzunehmen. So können im Idealfall die Transmissionseffekte über den gesamten Lebensverlauf modelliert werden.³⁶

3.2 Variablen

Umwelteinstellungen

Die Informationen über die individuellen Umwelteinstellungen werden aus der »Sorgenbatterie« des SOEP generiert, die seit 1984 erhoben wird. Innerhalb dieser Skalenbatterie wird das Maß der jeweils empfundenen Sorgen

³⁵ SOEP *Sozio-ökonomisches Panel*

³⁶ In Bezug auf die zuvor beschriebenen Restriktionen von Sekundärdatenanalysen, entwickelt das DIW mit dem Forschungsprojekt SOEP-LGB seit 2018 eine Ergänzung des Datensatzes um beispielsweise nicht heteronormative Identitäten und Familienformen. Aufgrund der historischen Perspektive dieser Analyse können diese neuen Daten nicht berücksichtigt werden, jedoch gilt es sie aufgrund ihrer möglichen Relevanz bezüglich des Sozialisationsprozesses zukünftig zu berücksichtigen. Vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, »SOEP-LGB«.

in verschiedenen Bereichen des Alltags befragt. Die Antworten werden in einer dreistufigen Skala erhoben, die von »keine Sorgen« (1), über »einige Sorgen« (2), bis zu »großen Sorgen« (3) reicht.

Bei der ausgewählten Variable handelt es sich um die geäußerten Sorgen im Bereich des Umweltschutzes, die bereits seit Beginn der Erhebung 1984 erhoben wird. Damit bietet sie die Möglichkeit, die Entwicklung und auch das Verhältnis zu den Sorgen um Umweltschutz der Eltern über einen maximalen Zeitraum abzubilden. Nach dem Ausschluss von Befragten, die nicht mindestens ein Elternteil im Datensatz aufweisen und nicht gleichzeitig selbst die Umweltvariablen beantwortet haben, variiert die Teilnehmendenzahl pro Welle von 1.966 (1984 und 1985) bis 4.528 (2004) Personen.

Sozioökonomischer Status

Als Kontrollvariablen werden das Geschlecht und die Bildung nach International Standard Classification of Education 97 (ISCED-97)³⁷ als sozioökonomische Indikatoren hinzugezogen. Während ersteres der Rücksicht der geschlechtsspezifischen Wirkungen dient, die innerhalb der intergenerationalen Transmissionsforschung bereits mehrfach nachgewiesen wurden, dient der Einbezug des Bildungsniveaus der Abbildung eines kulturellen Kapitals, das sich der Literatur nach signifikant auf die Sorge um die Umwelt auswirkt.³⁸

Andererseits ist zu beachten, dass der schulische Erfolg nicht unabhängig von den Eltern ist. Wie mehrere Studien gezeigt haben, korreliert der individuelle Bildungserfolg signifikant mit dem Bildungsniveau der Eltern.³⁹ Insofern könnte ein möglicher Einfluss des Bildungsstatus auf Umwelteinstellungen auch eine indirekte Transmission der Eltern sein.

3.3 Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Die Diagramme der Abbildung 1 zeigen die berichteten Sorgen der im Datensatz verbleibenden Befragten, denen eine familiäre Rolle zugeord-

37 Schneider, »ISCED-97«

38 Kuckartz/Rheingans-Heintze, *Umweltbewusstsein*; McCright/Dunlap, »Climate Change«

39 Holtmann et al., »Educational Attainment«; Roksa/Potter »Academic Achievement«

net werden kann, die mindestens eine intergenerationale Verknüpfung zulassen. Diese Gegenüberstellung der Verteilungen dient ausschließlich der deskriptiven Darstellung der Daten, da diese Darstellung noch keine Rückschlüsse auf die Transmission von Umwelteinstellungen zulässt. Die Verteilungen stehen also noch in keinem Verhältnis zueinander und berücksichtigen ebenfalls keine Differenzierung nach Alter und Kohorten. Zudem ist es möglich, dass durch die reine Beschränkung auf Eltern-Kind-Triaden Personen mehrfach im Datensatz vertreten sind, zunächst als befragte Person mit mindestens einem Elternteil und gleichzeitig als Elternteil eines Kindes, das ebenfalls in der Studie vertreten ist. Dies stellt kein Problem für die Analyse dar, da sie sich ausschließlich auf die triadische Beziehung zwischen den Umweltsorgen der Befragten und den Sorgen ihrer jeweiligen Elternteile beschränkt.

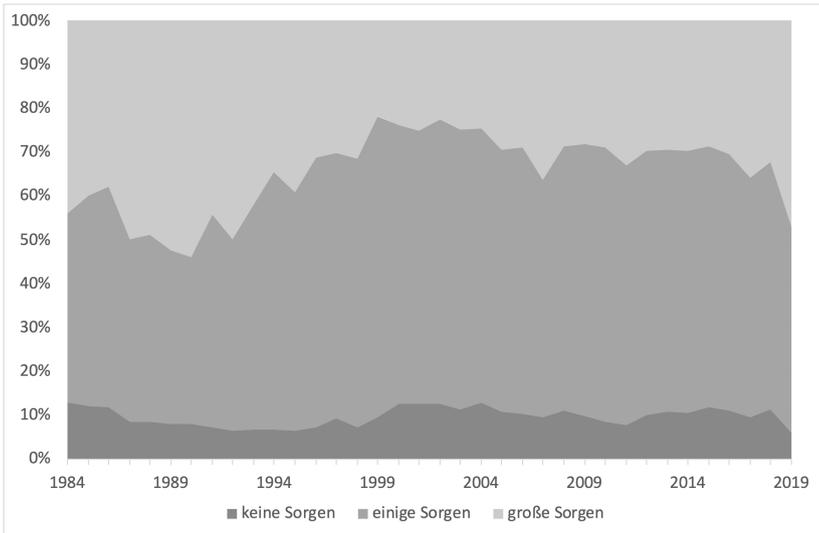


Abb. 1: Umweltsorge von Müttern (n=1.871-4.333)

Quelle: eigene Berechnungen

Anhand der deskriptiven Darstellung zeigt sich über alle drei Verläufe hinweg eine gewisse Fluktuation der Umwelteinstellungen. Nahe der These des Wertewandels nach Inglehart zeigt sich eine ausgeprägte Umweltsorge

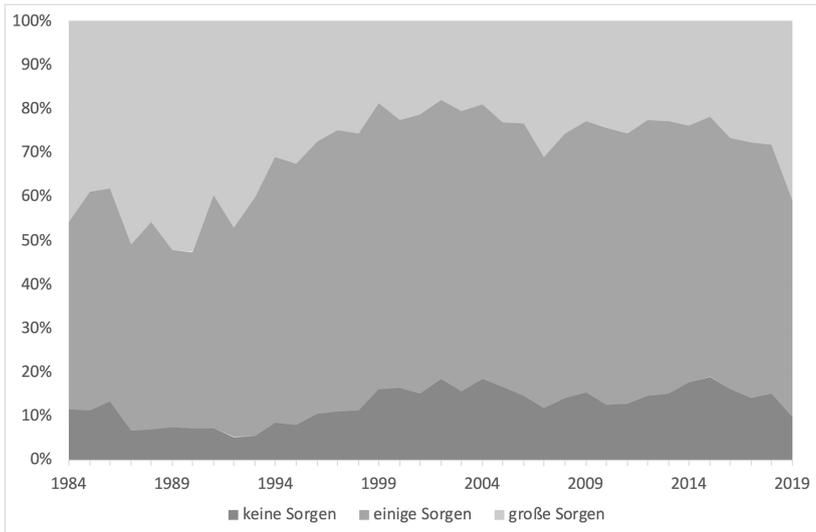


Abb. 2: Umweltsorge von Vätern (n=1.624-3.747)

Quelle: eigene Berechnungen

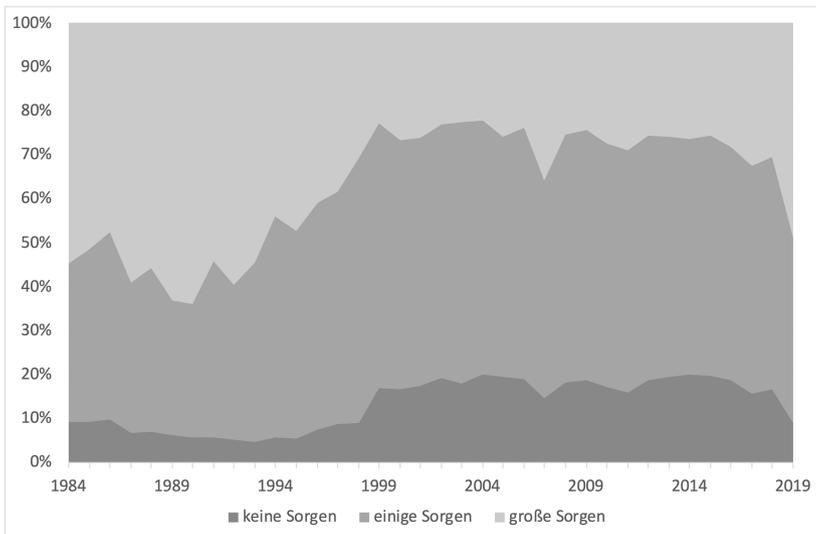


Abb. 3: Umweltsorge von Kindern (n=1.966-4.528)

Quelle: eigene Berechnungen

in den 1980er Jahren, bis in die 1990er hinein.⁴⁰ Definiert man die Umweltsorge als Teil eines postmaterialistischen Wertekanons, lässt sich diese Phase als eine postmaterialistische Phase bezeichnen. Diese Umweltsorge scheint in den 2000er Jahren drastisch abzunehmen, was auch bereits in anderen Ländern wie Großbritannien beobachtet wurde.⁴¹ Entscheidend ist jedoch, dass sich diese Entwicklung über alle drei Diagramme abbilden lässt, was gegen einen kohortenspezifischen Wertewandel spricht. Stattdessen scheinen sich gewisse Periodeneffekte abzuzeichnen. So findet sich generationenübergreifend ein deutlicher Anstieg der großen Umweltsorgen im Jahr 1986, der sich durch die Umweltkatastrophe von Tschernobyl erklären lässt. Der vermutlich stärkste Effekt ist jedoch 2019 zu beobachten, was die übergreifende Mobilisierung des Umweltthemas im Zuge der FFF-Proteste abzubilden scheint.

Innerfamiliäre Korrelationen

Betrachtet man die Verläufe der drei Diagramme der Umweltsorgen, scheinen sie also eine gewisse Ähnlichkeit aufzuweisen. Dieser Eindruck wird durch eine Korrelationsanalyse nach Spearman bestätigt. So findet sich ein Hinweis auf den beschriebenen Selektionseffekt, der die elterliche Ähnlichkeit bezüglich Werten und politischen Einstellungen beschreibt, indem die Korrelation deutlich und hochsignifikant ausfällt ($r_s = .4332$, $p = .0000$). Die Koeffizienten für die Eltern-Kind-Beziehung fallen weniger deutlich aus, bleiben jedoch ebenfalls hochsignifikant. So wird ebenfalls die theoretische Prämisse des stärkeren Einflusses durch die Mutter durch einen geringfügig stärkeren Korrelationskoeffizienten ($r_s = .2980$, $p = .0000$) im Vergleich zum Vater ($r_s = .2853$, $p = .0000$) bekräftigt. Die Korrelation steigt derweil an, wenn man die Einstellung des Kindes mit dem Mittelwertindex der Eltern analysiert ($r_s = .3079$, $p = .0000$). Dies legt nahe, dass im Falle einer Abweichung zwischen Vater und Mutter die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass das Kind eine Einstellung zwischen den beiden Meinungen der Eltern einnimmt. Von dem weiteren Einsatz des Mittelwertes der Eltern für weitere Analysen wird abgesehen, um eine mögliche Relevanz der Geschlechterrollen der Elternteile bei der Transmission von Umwelteinstellungen nicht zu verwischen.

⁴⁰ Inglehart, *Cultural Evolution*

⁴¹ Park/National Centre for Social Research, *British social attitudes*

Setzt man nun also die von den Befragten geäußerten Umweltsorgen ins direkte Verhältnis zu den Umweltsorgen ihrer Eltern, werden die Ergebnisse der Korrelationsanalyse auch grafisch deutlich. Abbildung 6 zeigt die Differenz von Umweltsorgen zwischen Eltern und ihren Kindern im Zeitverlauf von 1984 bis 2019. Deutlich erkennbar bildet die Konstellation, in der intergenerationale Übereinstimmung herrscht, über den gesamten Zeitraum den größten Anteil der Verteilung ab. Demgegenüber machen die Konstellationen, in denen sich eine deutliche ideologische Distanz zwischen Eltern und Kindern abzeichnet, sich also Kinder und Eltern auf den jeweils gegenüberliegenden Polen der Skala positionieren, einen Anteil von etwa 10 Prozent aus.

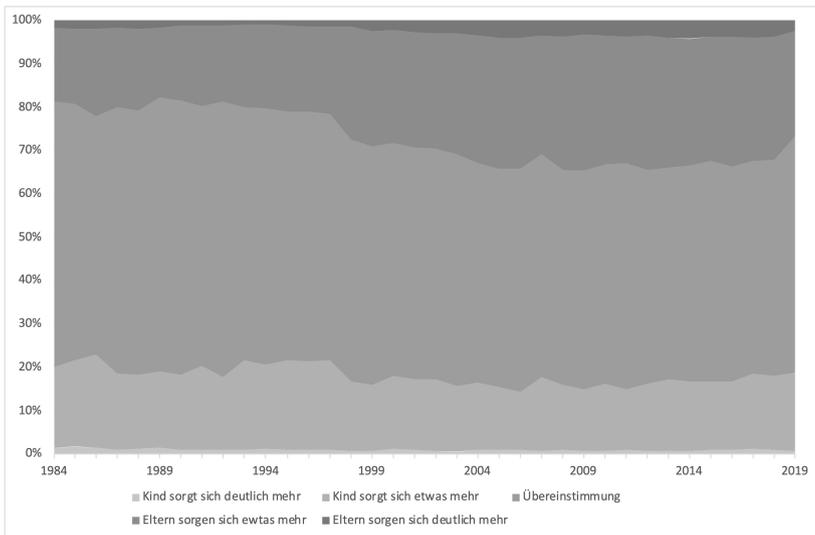


Abb. 4: Eltern-Kind-Differenz in Umweltsorgen 1984–2019

Quelle: SOEP 2021, eigene Berechnungen

Um folgend ein noch differenzierteres Bild von den vermeintlich starken Transmissionsprozessen von Umwelteinstellungen zu erhalten, wird in Abbildung 5, 6 und 7 die Differenz zwischen Kindern und ihren Eltern nach sozioökonomischen Indikatoren aufgeschlüsselt. Um zudem einen Einblick in die Effekte über den Zeitverlauf zu gewinnen, werden die Differenzen für jeweils drei Phasen der Studie aufgetrennt. Diese Trennung verläuft anhand drei gleicher Zeiträume à elf Jahren, die dem Interesse der Arbeit dienen soll-

ten. Die erste Phase (1984–1995) deckt die Zeit hoher Umweltsorgen während der 1980er bis in die 90er hinein ab. Auf diese folgt die Phase (1996–2007) der sinkenden Umweltsorgen bis in die 2000er Jahre hinein. Abschließend umfasst die dritte Phase (2008–2019) wichtige gesellschaftliche Krisenerfahrungen wie der internationalen Finanzkrise, der Reaktorkatastrophe in Fukushima oder dem langen Sommer der Migration. Diese Darstellung ermöglicht es somit, die potentiellen Gründe für die intergenerationale Varianz zunehmend eingrenzen zu können.

Bei der Betrachtung des Geschlechtes zeigt sich ein weiterer Aspekt, der die Relevanz der geschlechtsspezifischen Differenzierung in der Transmissionsforschung hervorhebt. Während zuvor festgestellt wurde, dass Mütter mehr mit Kindern übereinstimmen als Väter, zeigt sich in Abbildung 5, dass auch innerhalb der Kindergeneration das Geschlecht eine Rolle spielt. Während in den Wellen von 1984 bis 1995 die Differenzen zwischen Söhnen und Töchtern noch nahezu identisch sind, scheinen sich Söhne in den darauffolgenden Wellen von ihren Eltern zu entfernen. In den jüngsten Wellen von 2008 bis 2019 äußern Söhne 36,9 Prozent weniger und deutlich weniger Sorgen um die Umwelt als ihre Eltern, während diese Ausprägung bei Töchtern nur 28,5 Prozent beträgt.

Während über die Wellen hinweg konstant etwa 14 bis 18 Prozent der Befragten sich größere Sorgen um die Umwelt als ihre Eltern machen, bleibt mit ca. 60 Prozent in den ersten Wellen und etwa 50 Prozent in den jüngsten Wellen die Gruppe der Personen, die mit ihren Eltern übereinstimmen, deutlich die größte. Die Dominanz der intergenerationalen Übereinstimmung setzt sich in der Berücksichtigung des Alters und des Bildungsniveaus fort. Jedoch zeigt sich im Alter ebenfalls ein gewisses Maß an Varianz, die auf eine systematische Entwicklung schließen lässt. Auch hier zeigt sich, dass die Übereinstimmung von der ersten bis zur jüngsten Phase der Studie die intergenerationale Einigkeit von 60 auf etwa 50 Prozent sinkt. Während jedoch von 1984 bis 1995 die Abweichung von den Eltern vor allem durch die größeren Sorgen des Kindes zu erklären sind, folgt darauf ein Wandel im weiteren Verlauf der Studie. So steigt bspw. der Anteil der jungen Menschen (17–24 Jahre), die weniger Sorgen um den Umweltschutz empfinden, von ca. 20 auf 30 Prozent.

Gleichzeitig sorgt die Kohorte, die von 1984 bis 1995 größere Sorgen als ihre Eltern aufwies, dafür, dass in den Folgejahren im höheren Alter die Verteilung ähnlich bleibt. Während also 2008 die Gruppe der jungen Menschen, die weniger Umweltsorgen empfinden als ihre Eltern, deutlich größer ist als

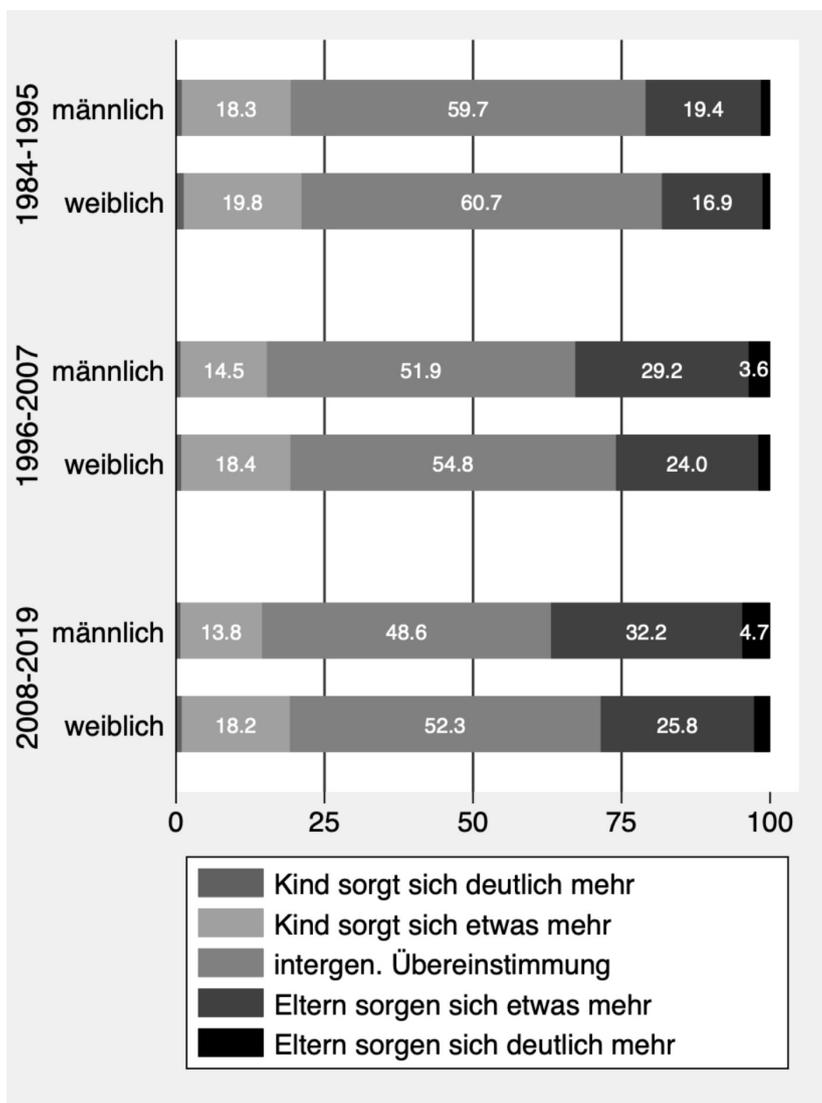


Abb. 5: Eltern-Kind-Differenz in Umweltsorgen differenziert nach Geschlecht, Alter und Bildungsniveau der Kinder in den Phasen 1984–1995, 1996–2007 und 2008–2019

Quelle: SOEP 2021, eigene Berechnungen

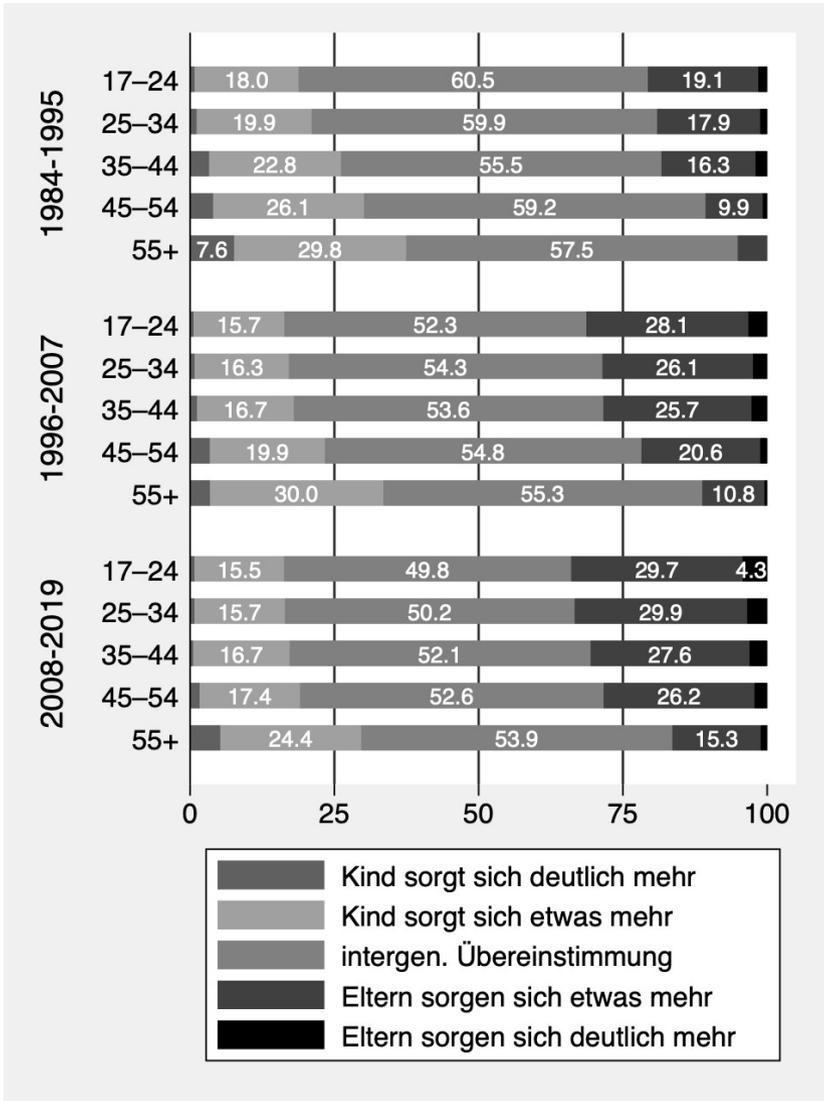


Abb. 6: Eltern-Kind-Differenz in Umweltsorgen differenziert nach Alter der Kinder in den Phasen 1984-1995, 1996-2007 und 2008-2019

Quelle: SOEP 2021, eigene Berechnungen

die der jungen Menschen, die mehr Umweltsorge als ihre Eltern berichten, zeigt sich bei Menschen über 55 Jahren ein genau umgekehrtes Bild dazu. Diese Aussage muss jedoch mit Vorsicht getroffen werden. In dieser Kategorie sinkt die Anzahl der Befragten deutlich, da hier nur Personen im Alter von 55 Jahren gemeint sind, deren Eltern noch im SOEP vertreten sind.

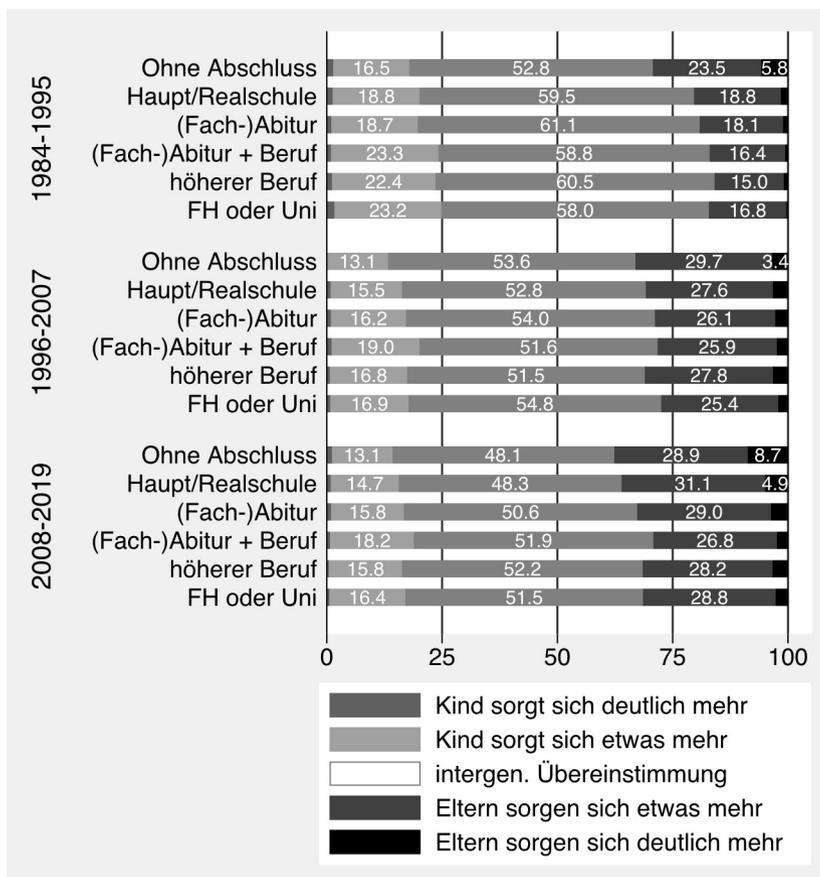


Abb. 7: Eltern-Kind-Differenz in Umweltsorgen differenziert nach Alter der Kinder in den Phasen 1984–1995, 1996–2007 und 2008–2019

Quelle: SOEP 2021, eigene Berechnungen

Bei der deskriptiven Betrachtung des Verhältnisses der Bildungsniveaus und der umweltideologischen Distanz zu den Eltern kann man darauf

schließen, dass das Bildungsniveau kaum zur Erklärung intergenerationaler Varianz in Umwelteinstellungen beiträgt. Die Differenzen zwischen den verschiedenen Bildungsniveaus sind weitgehend identisch und bleiben auch über die Zeit stabil. Da sie jedoch weiterhin aussagekräftig sein können, um die individuelle Entwicklung von Umwelteinstellungen zu erklären, bleiben sie in den folgenden Analysen enthalten.

Erklärung individueller Umwelteinstellungen

Nachdem zuvor die Verteilung der Umwelteinstellungen von 1984 bis 2019 beschrieben und die deskriptiven Beziehungen zwischen Umweltsorgen von Kindern und ihren Eltern beleuchtet wurden, zeigt Abbildung 8 nun das Ergebnis einer ordinalen logistischen Regression⁴², in der die jeweiligen Umweltsorgen der Mutter und des Vaters und die zuvor verwendeten Indikatoren für den sozioökonomischen Status als erklärende Variablen für die individuellen Umwelteinstellungen hinzugezogen wurden. Die Regression wurde robust nach Individuen geclustert, um die Datenstruktur der Panelstudie zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen resultiert in 77.196 Beobachtungen, die 11.456 Individuen über den Zeitraum der Studie zugeordnet werden können. Zudem wurden die Jahre als Dummyvariablen in die Regression aufgenommen, um somit auch ggf. Periodeneffekte berücksichtigen zu können.

Die in Abbildung 8 dargestellten Regressionskoeffizienten bestätigen die zuvor beobachteten Ergebnisse über den hohen Einfluss der Umweltsorgen der Eltern deutlich. Anhand der *odds ratio*, für deren Berechnung die jeweiligen Wahrscheinlichkeiten ins Verhältnis zu ihren Gegenwahrscheinlichkeiten gesetzt werden, wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit für ein Kind, selbst höhere Umweltsorgen anzugeben, um das fast 2,5-fache steigt, wenn die Mutter selbst in der Kategorie vertreten ist. Die Wahrscheinlichkeit steigt bei großer Sorge der Mutter sogar um das 4,5-fache. Ein ähnlicher Einfluss findet sich ebenfalls bei Vätern, wobei dieser jedoch weniger deutlich ausfällt. Dies stützt die stärkere Korrelation zwischen Kindern und Müttern.

Das Alter selbst fällt nicht signifikant aus, wodurch davon auszugehen ist, dass sich keine systematische Veränderung von empfundenen Umweltsorgen über den Lebensverlauf beobachten lässt, die einzig auf das Alter zurückzuführen ist. Dies stützt den Befund, dass moralisch-ideologische Werte weitgehend stabil bleiben.

42 Liu »Ordinal logistic regression«

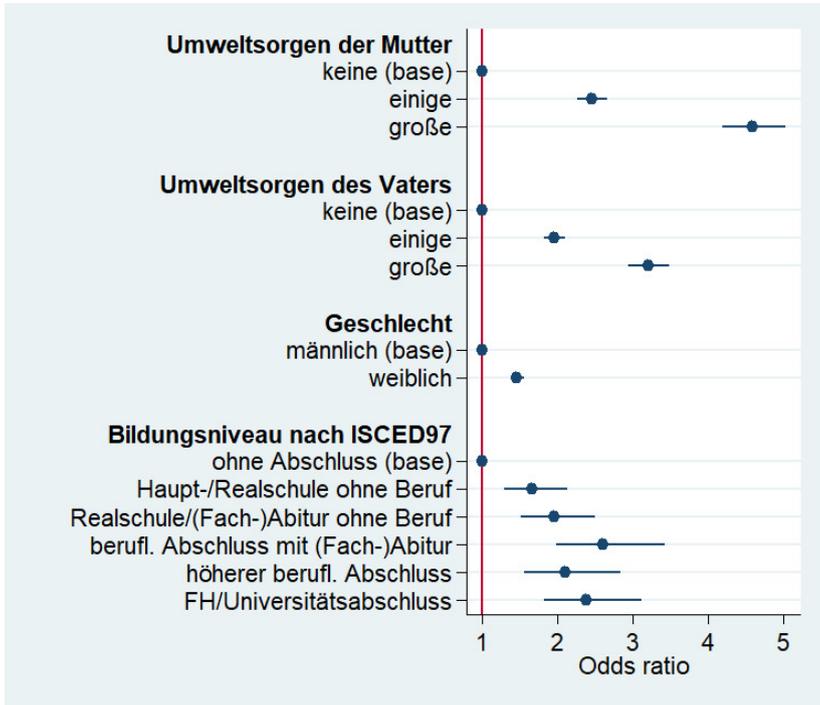


Abbildung 8: Odds Ratio Koeffizienten des Ordered Logit Modells zur Erklärung individueller
 Quelle: SOEP 2021, eigene Berechnungen

Das Geschlecht und das Bildungsniveau sind wiederum hochsignifikant. Der Effekt, dass Mütter tendenziell größere Sorgen um die Umwelt empfinden, findet sich auch in der Folgegeneration. Frauen weisen im Gegensatz zu Männern innerhalb der Kindergeneration eine fast 1,5-fache Wahrscheinlichkeit auf, Umweltsorgen zu entwickeln. Ähnliche Effekte finden sich auch bei den verschiedenen Bildungsniveaus nach ISCED-97. Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, sich größere Sorgen zu machen, im Vergleich zur Referenzkategorie »Ohne Abschluss«. Dieser Effekt fällt für die Kategorien Haupt-/Realschule, (Fach-)Abitur ohne Beruf und höherer beruflicher Abschluss niedriger aus als für Menschen mit (Fach-)Abitur mit zusätzlicher Ausbildung und Hochschulbildung. Der positive Effekt im Vergleich zu Menschen ohne Abschluss ist jedoch über alle weiteren Bildungskategorien hochsignifikant.

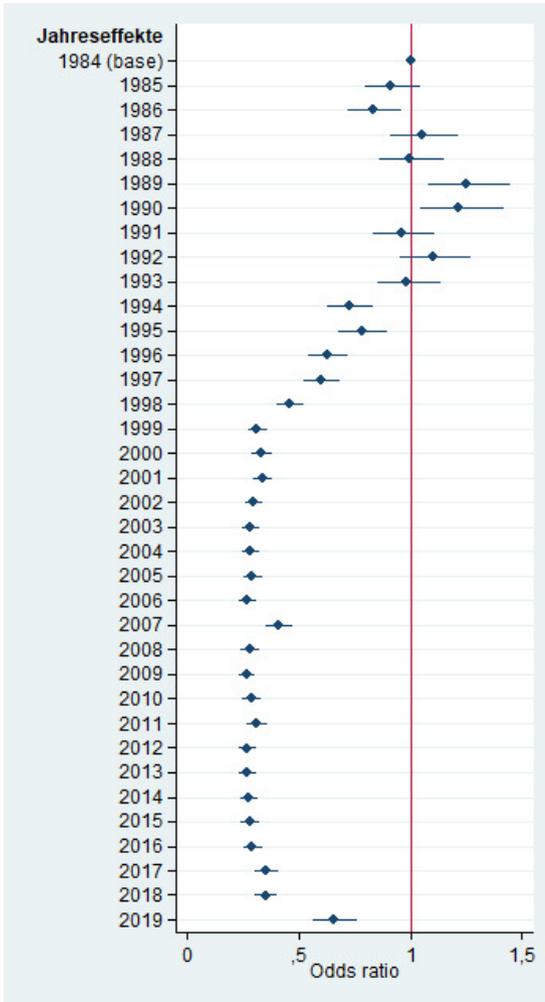


Abbildung 9: Jahreseffekte des bereits in Abb. 8 berechneten Regressionsmodells anhand der Odds Ratio

Quelle: SOEP 2021, eigene Berechnungen

Um in der in Abbildung 8 dargestellten Regression zusätzlich zu berücksichtigen, ihr zusätzlich die Erhebungsjahre als Dummyvariablen zugefügt, allerdings zur Übersichtlichkeit getrennt dargestellt. Die daraus resultierenden Odds Ratio sind in Abbildung 9 dargestellt. Sie zeigen wie in Abbildung 8 den Einfluss des jeweiligen Jahres im Vergleich zum Referenzjahr 1984 auf die Wahrscheinlichkeit höhere Umweltsorgen zu entwickeln. Damit dienen die Jahreseffekte zur Abbildung von Periodeneffekten, die auf systematische Effekte der jeweiligen Jahre prüfen. Ein erster signifikanter negativer Effekt, also sinkende Umweltsorgen, findet sich für das Jahr 1986, dem Jahr der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl, was einen Widerspruch zur erwarteten Reaktion auf eine Umweltkatastrophe darstellt. Dies lässt sich jedoch durch eine Verzögerung in der Messung erklären, da, wie in Abbildung 1–3 dargestellt, der Anstieg der Umweltsorgen in Folge von Tschernobyl erst im Jahr 1987 zu verzeichnen ist. Dieser Effekt scheint im Vergleich zum Referenzjahr 1984 nicht signifikant zu sein. Die nächsten signifikanten Periodeneffekte lassen sich in einem leichten Anstieg der Umweltsorgen in den Jahren der Wiedervereinigung beobachten, in denen es also wahrscheinlicher war, größere Umweltsorgen zu empfinden als im Jahr 1984.

Ab 1994 lässt sich dann ein konstanter hochsignifikanter Rückgang der Umweltsorgen beobachten, dessen negativer Effekt im Jahr 2006, 2012 und 2013 seinen Höhepunkt erreicht. In den Jahren beträgt die Wahrscheinlichkeit, höhere Umweltsorgen zu empfinden als im Jahr 1984, etwa 25 Prozent. Ein deutlicher Sprung im Vergleich zum Negativtrend der Umweltsorge findet sich im Jahr 2019. In dem Jahr, in dem FFF die Mobilisierung der Umweltproteste anstößt, steigt die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Sorge um die Umwelt als im Jahr 1984 anzugeben, auf etwa 60 Prozent. Es bleibt also festzuhalten, dass trotz der neuen Mobilisierung des Umweltthemas die Sorgen um die Umwelt unter dem Niveau von 1984 bleiben.

Um abschließend aus dem Regressionsmodell die Stärke des elterlichen Einflusses auch in Abhängigkeit der jeweiligen Ausprägungen der Umweltsorge abbilden zu können, werden in Abbildung 6 mithilfe der *predictive margins* die Wahrscheinlichkeiten abgebildet, wie sie für die jeweiligen Konstellationen der elterlichen Umweltsorgen vorhergesagt werden.

Der Abbildung 10 nach liegt die Wahrscheinlichkeit, keine Umweltsorgen zu empfinden, wenn beide Elternteile ebenfalls keine Umweltsorge empfinden, bei über 40 Prozent. In gleicher Konstellation beträgt die Wahrscheinlichkeit, einige Umweltsorgen zu entwickeln, bei 50 Prozent. Somit ist die

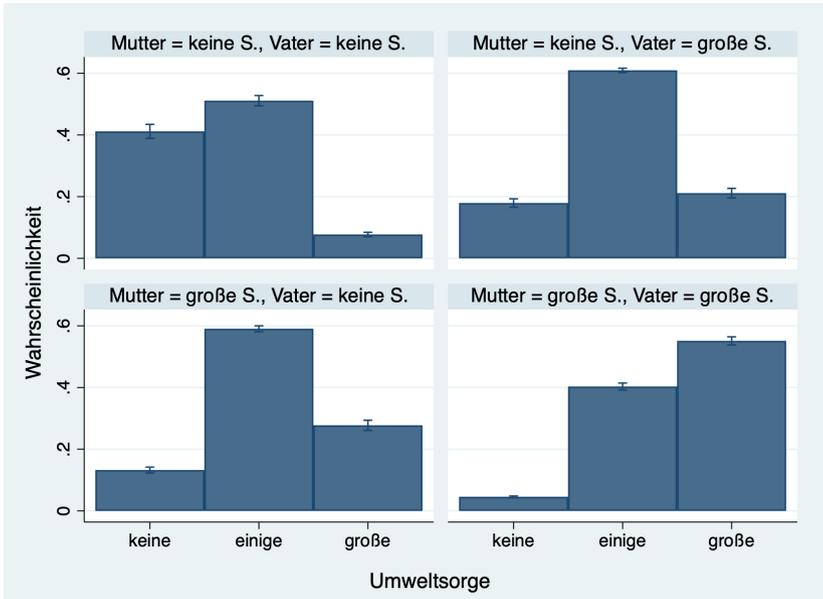


Abb. 10: Predictive margins der Umweltsorge der Befragten in Abhängigkeit der Umweltsorgen der Mutter und des Vaters

Quelle: SOEP 2021, eigene Berechnungen

Wahrscheinlichkeit, den Eltern vollständig zu widersprechen, bei knapp unter 10 Prozent.

Geben jedoch beide Elternteile große Umweltsorgen an, fällt die Nähe zu den Eltern noch stärker aus. Die Wahrscheinlichkeit, mit ihnen übereinzustimmen, liegt bei über 50 Prozent und in der Kategorie darunter zu liegen bei ca. 40 Prozent. Damit liegt die Wahrscheinlichkeit den Eltern zu widersprechen, wenn man aus einem Elternhaus mit großen Umweltsorgen kommt, bei nur etwa 5 Prozent.

4. Diskussion

Um zum Verständnis der aktuellen Debatte um umweltpolitische Maßnahmen im Kontext des Klimawandels beizutragen, wurde im Rahmen des Beitrags die intergenerationale Transmission von Umwelteinstellungen über-

prüft. Dafür wurden die Verläufe von Eltern-Kind-Triaden auf die drei Effekte auf Generationenbeziehung nach Bengtson und Oyama überprüft.⁴³

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich zwar Hinweise für sämtliche eingangs beschriebenen Effekte finden lassen, die Ergebnisse jedoch von der Dominanz einer Effektkategorie beherrscht werden. Der *lineage effect*, der aufgrund der Transmission von Einstellungen und Werten zu einer intergenerationalen Stabilität beiträgt, ist in sämtlichen Analysen deutlich erkennbar. Insgesamt zeigt sich über alle Wellen seit 1984 wenigstens 50 Prozent Übereinstimmung mit den Eltern. Während also nur 40 bis 50 Prozent der Befragten überhaupt von ihren Eltern abweichen, ist es nur ein Bruchteil von 5 bis 10 Prozent, die deutlich von den Eltern abweichen. Bezüglich der Transmissionsprozesse zeigen sich ebenfalls geschlechtsspezifische Effekte, wie sie bereits in anderen Studien nachgewiesen wurden. So scheint die Rolle der Mutter einen größeren Einfluss bei der Transmission von Umwelteinstellungen zu haben als die des Vaters.

Für Kohorteneffekte bezüglich Umwelteinstellungen, die das Potential des sozialen Wandels in der Ablösung der Generationen lokalisiert, finden sich nur wenige Hinweise in der vorgestellten Analyse. Grund dafür ist die mehrfach beschriebene hohe Übereinstimmung mit den Eltern, die auch der Kontrolle für Variablen, wie dem Bildungsniveau, dem Geschlecht und dem Alter standhält. Einzig Abbildung 5 weist deskriptiv gewisse Kohorteneffekte auf. In den Wellen von 1984 bis 1996 übersteigt die Gruppe der Personen, die größere Umweltsorgen formulieren als ihre Eltern, die der Personen, die weniger Umweltsorge als ihre Eltern empfinden. Dieses Verhältnis wandelt sich in den darauffolgenden Jahren vor allem bei den jüngeren Menschen. Diese Entwicklung zeigt sich auch im Regressionsmodell, das den 1990er und 2000er Jahren signifikant geringere Umweltsorgen attestiert. Dies scheint sich vor allem in der Kindergeneration zu manifestieren, die bspw. von 2008 bis 2019 in der Altersgruppe von 17 bis 44 zu über 30 Prozent weniger Umweltsorge empfinden als ihre Eltern. Auch Periodeneffekte lassen sich mehrfach in den Analysen nachweisen. Wie bereits beschrieben sind die geringeren Umweltsorgen während der 1990er und 2000er Jahre hochsignifikant. Da es sich hierbei um eine langfristige Trendbewegung handelt, spricht dies eher für eine Art Zeitgeist, der als gesamtgesellschaftlicher Trend auch den Periodeneffekten zuzurechnen ist. Insgesamt zeigt sich in den Zeitverläufen jedoch kein großer Unterschied zwischen Kindern und Eltern, was eben-

43 Bengtson/Oyama, »Intergenerational Solidarity«

falls gegen einen durch Kohorteneffekte verursachten Generationenkonflikt spricht. Sollte sich der Trend von 2019 fortsetzen, legt dies stattdessen eine gesamtgesellschaftlich wellenförmige Entwicklung von Umweltsorgen nahe, die ab 2019 einen Rekurs auf die Phase der 1980er nimmt. Dies kann jedoch nur über eine langfristige Beobachtung der weiteren Entwicklung bestimmt werden.

Zudem interessant sind die Periodeneffekte, die sich vor allem kurzfristig auswirken. So lässt sich bspw. ein Jahr nach der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl (1986) rein deskriptiv ein Anstieg der Umweltsorgen über alle Generationen hinweg beobachten. Im Vergleich dazu zeigt sich, dass sich für die Reaktorkatastrophe von Fukushima (2011) kein Effekt beobachten lässt. Die unmittelbare Nähe scheint also ein wichtiger Faktor zu sein. Betrachtet man die Wiedervereinigung als ökonomisch-politische Verunsicherung, lässt sich damit entgegen des gegenläufigen Zeitgeistes signifikante Anstiege in den Umweltsorgen nachweisen. Demgegenüber bleibt aber ein Effekt der steigenden Migrationszahlen aufgrund humanitärer Krisen ab dem Jahr 2015 aus. Der deutlichste Periodeneffekt ist jedoch der plötzliche Anstieg der Umweltsorge im Jahr 2019, der womöglich durch die Mobilisierung von FFF angestoßen wurde. Aufgrund der Aktualität sind hier jedoch Urteile über die Dauer und die Richtung des Einflusses kaum möglich. Einzig die Darstellung der Eltern-Kind-Differenzen in Abbildung 4 legt nahe, dass es sich bei dem FFF-Effekt möglicherweise um eine Annäherung der Kindergeneration an ihre Eltern handelt, da der deutliche Anstieg der Umweltsorge zu einer deutlichen Reduktion der Triaden geführt hat, in denen sich Eltern größere und deutlich größere Sorgen um die Umwelt machen. Demgegenüber blieb die Gruppe der Kinder, die sich größere und deutlich größere Sorgen um die Umwelt machen, relativ stabil.

Während diese Interpretation dem gesellschaftlichen Bild von FFF widerspricht, demnach junge Menschen gegen umweltschädliche Einstellungen beziehungsweise Verhaltensweisen ihrer Eltern demonstrieren, zeichnen die vorliegenden Ergebnisse stattdessen ein Bild deutlicher Nähe zwischen Kindern und ihren Eltern. Bei den Umwelteinstellungen handelt es sich also um ein stark transmittiertes Wissen, das die Generationen innerhalb von Familien eher bindet. Empirisch lässt sich in diesen Berechnungen das Narrativ des Generationenkonfliktes nicht bestätigen. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass diese Erkenntnis bereits auf die 1980er Jahre zutrifft.

5. Limitationen und Ausblick

Wie eingangs beschrieben bleibt aufgrund der Komplexität der Sozialisationsprozesse ein probabilistischer Ansatz zu ihrer Erklärung der wohl produktivste Ansatz, auch wenn es bei dem Versuch die Vielzahl an Effekten zu berücksichtigen gegebenenfalls unübersichtlich wird. Dennoch konnten zentrale Effekte in den Generationenbeziehungen im Kontext der Umwelteinstellungen identifiziert werden, die in Teilen direkt an aktuelle Ergebnisse und Debatten der Sozialisationsforschung anknüpfen. Das Potential der Fragestellung um die Generationenbeziehung im Kontext des Umweltdiskurses ist dabei noch keinesfalls ausgeschöpft. In der analytischen Verknüpfung der intergenerationalen Transmission und der Generationenbeziehung kann dies allenfalls ein Anfang sein, deren Relevanz um den Klimawandel in Anbetracht der Herausforderungen und der Frage nach Generationengerechtigkeit weiterhin zunehmen dürfte. Zudem kündigt es sich an, dass sich das Potential dieses Ansatzes auf den Umweltdiskurs beschränkt. Bestätigt sich die Relevanz des Elternhauses für die Entwicklung politischer Überzeugungen über die Umwelteinstellungen hinaus, gewinnt das Elternhaus damit ein zentrales Erklärungspotential für sämtliche polarisierenden Konflikte innerhalb der Gesellschaft. Deutlich wird diese Erwartung an der eingangs beschriebenen Überschneidung des Konflikts um Maßnahmen gegen den Klimawandel, der vor allem aus rechtspopulistischen und -extremen Strömungen für die Mobilisierung verwendet wird.

Neben der Weiterentwicklung der Fragestellung bedarf es gleichzeitig einer Bearbeitung der Limitationen, die den Ergebnissen dieser Arbeit innewohnen. Zunächst ist trotz der Qualität des SOEP die Datenlage nicht optimal. Die Transmissionsprozesse und einen eventuellen Generationenkonflikt anhand einer eindimensionalen dreistufigen Skala zu messen ist mit Restriktionen verbunden, zumal sie in diesem Fall tatsächlich »keine Sorge«, also eher die persönlich empfundene Irrelevanz misst anstelle einer Gegenposition zu Umweltsorgen. Dies wird besonders zum Problem, wenn weiterführend die Folgen intergenerationaler Konflikte im Fokus stehen sollen. In einer dreistufigen Skala, in der sich ein großer Teil der Befragten in der Mitte positionieren, wird kaum Varianz zugelassen, die aufschlussreiche Aussagen zulässt. In diesem Fall scheint es in Teilen dennoch gelungen zu sein, was vor allem der moralisch-ideologischen Aufladung der Debatte um den Umweltschutz und der Unterstellung, dass Menschen ohne Umweltsorgen

sich tendenziell in Gegnerschaft zu den Maßnahmen positionieren, zuzuschreiben ist.

Weitere Analysen sollten zudem auf die Haushaltsebene ausgeweitet werden. Dabei können bspw. die Beziehungen zwischen Geschwistern und ihren Eltern weitere Aufschlüsse über die Dynamiken intergenerationaler Transmission ermöglichen. Zudem können Geschwister eine weitere Quelle von Varianz sein, die im Vergleich zu anderen Geschwistern weitere Aussagen über die Folgen von Heterogenität im Elternhaus zulassen. Idealerweise sollten familiäre Beziehungen auch über die Kernfamilie hinaus in die Analysen mit aufgenommen werden. So sind in Analysen zu intergenerationalen Wertestabilitäten über mehrere Generationen üblich.⁴⁴ Neben der Frage nach reinen Transmissionseffekten sollten auch die Einflüsse von Familienkonstellationen überprüft werden. Dafür bedarf es aber vor allem für quantitative Analysen eine Weiterentwicklung der Datenlage, da sich Studien häufig noch am heteronormativen Bild der bürgerlichen Kernfamilie orientieren. Es findet sich also noch viel Potential, um der Rolle der Familie in großen gesellschaftlichen Debatten und Konflikten näher zu kommen.

Literatur

- Albert, Isabelle, *Intergenerationale Transmission von Werten in Deutschland und Frankreich*, Lengerich 2007.
- Aldous, Joan/Hill, Reuben, »Social Cohesion, Lineage Type, and Intergenerational Transmission«, *Social Forces*, Jg. 43 H. 4 (1965), S. 471–482.
- Arránz Becker, Oliver/Lois, Daniel, »Selection, Alignment, and Their Interplay: Origins of Lifestyle Homogamy in Couple Relationships«, *Journal of Marriage and the Family*, Jg. 72 H. 5 (2010), S. 1234–1248.
- Arránz Becker, Oliver/Lois, Daniel/Steinbach, Anja, »Kontexteffekte in Familien – Angleichung von Paaren und intergenerationale Transmission am Beispiel Religiosität«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 66 H. S1 (2014), S. 417–444.
- »Social Diffusion of Religious Values within Families«, *Duisburger Beiträge Zur Soziologischen Forschung*, Jg. 16 H. 1 (2016).
- Bauer, Ullrich, »Wodurch bleibt die Jugendphase signifikant? Die theoretische Verortung der Jugendphase zwischen Habitusgenese, Autonomiebestreben und intensiver Men-

44 Brake/Büchner, »Großeltern«; Thornberry, »Three Generation Studies«

- talisierung«, in: Andreas Heinen/Christine Wiezorek/Helmut Willems (Hrsg.), *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft: Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen*, 1. Auflage, Weinheim 2002, S. 54–70.
- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus, *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)*, 14., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2021.
- Bengtson, Vern L./Oyama, Petrice S., »Intergenerational Solidarity and Conflict«, in: María A. Cruz-Saco/Sergei Zelenev (Hrsg.), *Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties*, New York 2010, S. 35–52.
- Berger, Alfred, *Kontinuität und Wandel intergenerationaler Beziehungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter*, Zürich 2009.
- Berger, Fred, »Intergenerationale Transmission von Scheidung«, in: Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*, Wiesbaden 2009, S. 267–304.
- Boehnke, Klaus/Hadjar, Andreas/Baier, Dirk, »Value Transmission and Zeitgeist Revisited«, in: Ute Schönpflug (Hrsg.), *Cultural transmission: psychological, developmental, social, and methodological aspects*, Cambridge 2009, S. 441–459.
- Booth, Douglas E., »Postmaterialism and Support for the Environment in the United States«, *Society & Natural Resources*, Jg. 30 H. 11 (2017), S. 1404–1420.
- Boss, Pauline/Doherty, William J./LaRossa, Ralph/Schumm, Walter R./Steinmetz, Suzanne K. (Hrsg.), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach*. New York 1993.
- Brake, Anne, & Büchner, Peter, »Großeltern in Familien«, in: Jutta Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie*, 1. Aufl, Wiesbaden 2007, S. 199–219.
- Bürklin, Wilhelm/Dalton, Russel J., »Das Ergrauen der Grünen«, in: Klingemann, H.-D./Kaase, M. (Hrsg.), *Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlaß der Bundestagswahl 1990*, Wiesbaden 1994, S. 264–302.
- Caspi, Avshalom/Bem, Daryl J./Elder, Glen. H., »Continuities and Consequences of Interactional Styles Across the Life Course«, *Journal of Personality*, Jg. 57, H. 2 (1989), S. 375–406.
- Chassin, Laurie/Presson, Clark C./Todd, Michael/Rose, Jennifer S./Sherman, Steven J., »Maternal socialization of adolescent smoking: The intergenerational transmission of parenting and smoking«, *Developmental Psychology*, Jg. 34 H. 6 (1998), S. 1189–1201.
- Collins, W. Andrew/Hennighausen, Katherine C./Schmit, David Taylor/Sroufe, L. Alan, »Developmental precursors of romantic relationships: A longitudinal analysis: Developmental Perspectives«, in: Shmuel Shulman & W. Andrew Collins (Hrsg.), *Romantic Relationships in Adolescence*, San Francisco 1997, S. 69–84
- Collins, W. Andrew/Steinberg, Laurence (2006) »Adolescent development in interpersonal context«, in: Wiliam Damon/Richard M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology*, 6., Aufl., Hoboken 2006, S. 1003–1067.
- Dalton, William T./Frick-Horbury, Donna/Kitzmann, Katherine M., »Young adults' retrospective reports of parenting by mothers and fathers: Associations with current relationship quality«, *The Journal of General Psychology*, Jg. 133 H. 1 (2006), 5–18.

- Davies, Patrick T./Cummings, E. Mark, »Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis«, *Psychological Bulletin*, Jg. 116 H. 3 (1994), S. 387–411.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), »Ergänzung der Dateninfrastruktur des SOEP um eine Stichprobe von Lesben, Schwulen und Bisexuellen (SOEP-LBG)«, https://www.diw.de/de/diw_01.c.598451.de/projekte/ergaenzung_der_dateninfrastruktur_des_soep_um_eine_stichprobe_von_lesben__schwulen_und_bisexuellen__soep-lgb.html (Aufgerufen: 29.04.2022)
- Dwivedi, Shridhar/Pathak, Rambha/Agarwalla, Rashmi/Ali, Wazid, »The intergenerational transmission of tobacco habit: Role of parents and the family«, *Journal of Family Medicine and Primary Care*, Jg. 5 H. 2 (2016), S. 373–377.
- Farré, Lúdia/Vella, Francis, »The Intergenerational Transmission of Gender Role Attitudes and its Implications for Female Labour Force Participation«, *Economica*, Jg. 80 (2013), S. 219–247.
- Fridays For Future, »Eine gerechtere Zukunft«, 16.09.2020, <https://fridaysforfuture.de/zeit-fuer-klimagerechtigkeit-keingradweiter-teil-iv-eine-gerechtere-zukunft/> (Aufgerufen: 29.04.2022).
- Goode, Alison/Mavromaras, Kostas/Smith, Murray, »Intergenerational Transmission of Healthy Eating Behaviour and the Role of Household Income«, *IZA Discussion Papers*, Nr. 3535, Bonn 2008.
- Holtmann, Anne C./Menze, Laura/Solga, Heike, »Intergenerational Transmission of Educational Attainment: How Important Are Children's Personality Characteristics?«, *American Behavioral Scientist*, Jg. 65 H. 11 (2021), S. 1531–1554
- Inglehart, Ronald F., *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton 1977.
- Cultural Evolution: People's Motivations are Changing, and Reshaping the World*, 1. Aufl., Cambridge 2018.
- Kalmijn, Matthijs, »Intermarriage and homogamy: Causes, patterns, trends«, *Annual Review of Sociology*, Jg. 24 (1998), S. 395–421.
- Kaufmann, Franz-Xaver, »Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat«, in: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.), *Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften: Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft*, Bd. 7, Konstanz 1993, S. 95–108.
- Kuckartz, Udo/Rheingans-Heintze, Anke, *Trends im Umweltbewusstsein: Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität und persönliches Engagement*, 1. Aufl., Wiesbaden 2006.
- Laursen, Brett/Collins, W. Andrew, »Parent-Child Relationships During Adolescence«, in: Richard M. Lerner/Laurence Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology*, Hoboken 2009, S. 3–42.
- Liu, Xing, *Applied ordinal logistic regression using Stata: From single-level to multilevel modeling*. Los Angeles 2016.
- Lois, Daniel, »Gender Role Attitudes in Germany, 1982–2016: An Age-Period-Cohort (APC) Analysis«, *Comparative Population Studies*, Jg. 45 (2020), S. 35–64.
- Maslow, Abraham H., »A theory of human motivation«, *Psychological Review*, Jg. 50 H. 4 (1943), S. 370–396.

- McCright, Aaron M., & Dunlap, Riley E., »The Politicization of Climate Change and Polarization in the American Public's Views of Global Warming, 2001–2010«, *The Sociological Quarterly*, Jg. 52 H. 2 (2011), S. 155–194.
- Park, Alison/National Centre for Social Research (Hrsg.), *British social attitudes: 28th report*, London 2012.
- Poelen, Evelien A. P./Engels, Rutger C. M. E./Scholte, Ron H. J./Boomsma, Dorret I./Willemsen, Gonneke, »Predictors of problem drinking in adolescence and young adulthood. A longitudinal twin-family study«, *European Child & Adolescent Psychiatry*, Jg. 18 H. 6 (2009), 345–352.
- Reusswig, Fritz/Küpper, Beate/Rump, Maike, »Propagandafeld: Klima«, in: Andreas Zick/Beate Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*, Bonn 2021, S. 262–281.
- Roksa, Josipa/Potter, Daniel, »Parenting and Academic Achievement: Intergenerational Transmission of Educational Advantage«, *Sociology of Education*, Jg. 84 H. 4 (2011), S. 299–321.
- Schneewind, Klaus A., *Familienpsychologie*, 3., überarbeitete und erw. Aufl., Stuttgart 2010.
- Schneider, Silke L., »Applying the ISCED-97 to the German educational qualifications«, in: Silke L. Schneider (Hrsg.), *The International Standard Classification of Education (ISCED-97): An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries*, Mannheim 2008, S. 76–102.
- Schönpflug, Ute, »Intergenerational Transmission of Values«, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Jg. 32 H. 2 (2001), S. 174–185.
- SOEP, *Sozio-oekonomisches Panel, Version 36, Daten der Jahre 1984–2019* (SOEP-Core v36, EU-Edition).
- Sullivan, Alice, »The intergenerational transmission of lifestyles«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 63 (2011), S. 196–222.
- Tagesschau »Wen wählen Jüngere und Ältere?«, 27.09.2021, <https://www.tagesschau.de/wahl/archiv/2021-09-26-BT-DE/umfrage-alter.shtml> (Aufgerufen: 29.04.2022)
- Tarnai, Christian/Hartmann, Florian G., »Intergenerationale Bildungsmobilität und Bildungshomogenität«, in: Thomas Eckert/Burkhard Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden 2017, S. 93–118.
- Thornberry, Terence P., »Three Generation Studies: Methodological Challenges and Promise«, in: Michael J. Shanahan/Jeylan T. Mortimer/Monica Kirkpatrick Johnson (Hrsg.), *Handbook of the Life Course*, Cham 2016, S. 571–596.
- Trappe, Heike/Schmitt, Christian/Wengler, Annelene, »Alles wie gehabt? Zur Aufteilung von Hausarbeit und Elternaufgaben in Partnerschaften«, *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, Jg. 34 H. 1 (2009), S. 75.
- Trommsdorff, Gisela, »Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen«, in: Hans Rudolf Leu & Lothar Krappmann (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit: Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*, 1. Aufl., Frankfurt/M. 1999, S. 392–419.
- Weinhardt, Michael, *Der Einfluss von Werten auf die Berufswahl und die intergenerationale Transmission sozialer Ungleichheit*. Berlin 2016.

- Wilhelm, Mark O./Brown, Eleanor/Rooney, Patrick M./Steinberg, Richard, »The intergenerational transmission of generosity«, *Journal of Public Economics*, Jg. 92 H.10 (2008), S. 2146–2156.
- Zinnecker, Jürgen, »Die Tradierung kultureller Systeme zwischen den Generationen«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 18 H. 4 (1998), S. 343–356.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Engagement. Vorstellungen und Handlungspraxen jugendlicher Schüler:innen im Service Learning

Holger Backhaus-Maul und David Jahr¹

1. Einleitung: Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Engagement und Service Learning

Der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts ist ein originär politischer Begriff: Angesichts eines als mangelhaft empfundenen gesellschaftlichen Zusammenhalts in einer zumeist als krisenhaft beschriebenen Situation wird unmittelbarer politischer Handlungsbedarf reklamiert.² Die Uneindeutigkeit des Begriffs legt es nahe, den gesellschaftlichen Zusammenhalt einer eingehenden sozialwissenschaftlichen Analyse zu unterziehen.³ So spricht Uwe Schimank von einem »Definitionsformular«⁴ und Rainer Forst von einem Konzept⁵, das zuerst normfrei und abstrakt zu beschreiben ist und dann in konkreten Verwendungskontexten inhaltlich und handlungspraktisch zu spezifizieren und rekonstruktiv zu untersuchen ist.

Der vorliegende Beitrag nimmt diesen Vorschlag auf und geht der Frage nach, inwiefern sich Vorstellungen und Praktiken jugendlicher Schüler:innen im Rahmen von Service-Learning-Aktivitäten als Engagement verstehen lassen und inwieweit sie zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen. Service Learning ist ein didaktisches Lehr- und Lernkonzept, das darauf

1 Unser besonderer Dank gilt Arne Arend für instruktive wissenschaftliche und redaktionelle Hinweise und Kommentare.

2 Heitmeyer, *Was hält die Gesellschaft zusammen?*; Nassehi, *Unbehagen*, S. 13–14; Teufel, *Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?*

3 Deitelhoff et al., *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*

4 Schimank, »Der Zusammenhalt moderner Gesellschaften«

5 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«.

ausgelegt ist, schulisches und akademisches Lernen (Learning) mit Engagement in der Gesellschaft (Service) zu verbinden.⁶ Konkret gehen im Service Learning Schüler:innen und Studierende zur ergänzenden Mitarbeit, aber auch zur Durchführung eigener Ideen und Projekte, in verschiedene Dienste und Einrichtungen und bringen – so zumindest die programmatische Annahme – ihre dort gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse wiederum in die Lehre von Schulen und Hochschulen ein.⁷ Als wichtige Akteursgruppen in diesem Prozess lassen sich auf der einen Seite Mitglieder und Klientel der Bildungsorganisationen Schule und Hochschule unterscheiden, d. h. Lehrpersonen und Dozierende sowie Schüler:innen und Studierende, auf der anderen Seite die Mitarbeiter:innen und Klientel der beteiligten Dienste und Einrichtungen, d. h. von kulturellen, ökologischen, pädagogischen und sozialen Organisationen. In der Regel sind diese Einrichtungen und Dienste Nonprofit-Organisationen beziehungsweise organisationale Bestandteile der Zivilgesellschaft.⁸

Service Learning verbreitet sich in Deutschland⁹ seit Anfang der 2000er Jahre zunächst im föderalen Schulsystem¹⁰ und ein Jahrzehnt später dann auch in Hochschulen.¹¹ Im deutschsprachigen Raum sind für Service Learning auch Formulierungen wie Lernen im sozialen, bürgerschaftlichen und gesellschaftlichen Engagement gebräuchlich.¹²

Mit Service-Learning-Aktivitäten verbinden die Protagonist:innen die Erwartung, das gesellschaftliche Engagement von Schüler:innen und Studierenden zu fördern¹³ und »Demokratie und Zivilgesellschaft (zu)

6 Bauer et al., *Gelingensbedingungen von Service Learning in Schulen*; Gerholz, »Wirkungen von Service Learning«; Speck et al., »Wirkungsstudie Service Learning in Schulen«; Reinders, *Service Learning*
7 Backhaus-Maul/Jahr, »Service Learning«, S. 290.

8 Freise/Zimmer, *Zivilgesellschaft und Wohlfahrtsstaat im Wandel*; Strachwitz et al., *Handbuch Zivilgesellschaft*; Zimmer/Simsa, *Forschung zu Zivilgesellschaft, NPOs und Engagement*

9 In den USA hat Service Learning im internationalen Vergleich betrachtet die längste Tradition, die bis in die 1960er Jahre zurückreicht; spätestens seit den 1980er Jahren ist Service Learning ein kulturell selbstverständlicher und curricular verankerter Bestandteil von Schulunterricht und Hochschullehre in den USA. Siehe Adloff, *Community Service und Service-Learning*; Dolgon u. a., *Cambridge handbook of service learning*

10 Speck/Backhaus-Maul, *Wissenschaftliche Evaluation des Programms Service Learning*; Seifert et al., *Praxishandbuch Service-Learning*

11 Backhaus-Maul/Roth, *Service Learning an Hochschulen in Deutschland*; Hofer/Derkau, »Campus und Gesellschaft«; Reinders, *Service Learning*; Rosenkranz u. a., *Service Learning an Hochschulen*.

12 Altensmidt et al., *Raus aus dem Elfenbeinturm?*; Seifert et al., *Praxishandbuch Service-Learning*

13 Altensmidt et al., *Raus aus dem Elfenbeinturm?*; Frank et al., »Service Learning – Lernen durch Engagement«; Magnus/Sliwka, *Servicelearning – Lernen durch Engagement*

stärken«. ¹⁴ Jugendliche erscheinen im Diskurs über Service Learning als Adressat:innen der Erwartung, in ein Engagement zu sozialisieren, das sich kurzfristig oder langfristig, sei es etwa durch konkrete Handlungen, Leistungen oder Einstellungsänderungen, förderlich auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirkt. Insgesamt betrachtet sind die Idee und das Konzept von Service Learning normativ sehr aufgeladen und umso bemerkenswerter ist es deshalb, dass die Kontextualisierungen der Klientel, also die Relevanzsetzungen und eigenlogischen Sinnerzeugungen von Schüler:innen und Studierenden in der handlungspraktischen Umsetzung von Service Learning, bisher nicht im Fokus sozialwissenschaftlicher Forschung stehen.

Inwiefern Service Learning als Engagement verstanden werden kann und damit zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt, ist Gegenstand eines laufenden forschungsbasierten Transferprojektes ¹⁵ des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ). Das Projekt basiert auf einem rekonstruktiven Ansatz im Sinne der Dokumentarischen Methode ¹⁶ beziehungsweise der Praxeologischen Wissenssoziologie ¹⁷. Neben Lehrpersonen und Dozierenden werden Schüler:innen und Studierende in Form von Gruppendiskussionen ¹⁸ zu ihren Erfahrungen im Kontext von Service Learning befragt. In diesem Beitrag werden Auszüge und Befunde aus zwei Gruppendiskussionen mit Schüler:innen, die in der ersten Erhebungsphase (2021) geführt wurden, präsentiert und diskutiert.

Damit zeigt der vorliegende Beitrag beispielhaft Vorstellungen und Handlungspraxen jugendlicher Schüler:innen im Kontext von Service Learning auf und fragt, wie und ob sich deren Handlungspraktiken als Engagement im Konzept gesellschaftlicher Zusammenhalt verstehen lassen. Eingangs wird mit der Praxeologischen Wissenssoziologie die der Erhebung und Analyse zugrundeliegende sozialwissenschaftliche Perspektive skizziert (Kapitel 2.1) und vor diesem Hintergrund in der gebotenen Kürze der Stand der Debatte über Service Learning, Engagement und gesellschaftlichen Zusammenhalt aufgezeigt (Kapitel 2.2). Anschließend werden Auszüge

14 Aktive Bürgerschaft, *Diskurs Service Learning*; Stiftung Lernen durch Engagement, 27.01.2022, <https://www.servicelearning.de>.

15 Lernen im bürgerschaftlichen Engagement, 27.01.2022, https://www.fgz-risc.de/wissenstransfer/alle-transferprojekte/details/HAL_T_02.

16 Bohnsack, *Rekonstruktive Sozialforschung*

17 Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie*

18 Bohnsack et al., *Gruppendiskussionsverfahren*

aus zwei Gruppendiskussionen mit jugendlichen Schüler:innen vorgestellt, zusammenfassend interpretiert und aufeinander bezogen (Kapitel 3). Die beiden untersuchten Fälle verdeutlichen bei aller Unterschiedlichkeit, dass 1) die Service-Learning-Aktivitäten durch die Vorgaben der jeweiligen Schule und die Bedingungen in den jeweiligen Diensten und Einrichtungen geprägt sind und dass 2) die Verknüpfung zwischen Service-Learning-Aktivitäten und gesellschaftlichen Bezügen mangels Reflexion allenfalls punktuell angenommen wird. Abschließend werden die Teilbefunde der ersten Erhebungsphase über die Vorstellungen und Handlungspraxen jugendlicher Schüler:innen im Service Learning im Hinblick auf ihren Beitrag zu Engagement und gesellschaftlichen Zusammenhalt diskutiert (Kapitel 4).

2. Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierung von Service Learning, Engagement und gesellschaftlichem Zusammenhalt

2.1 Praxeologische Wissenssoziologie

Die Praxeologische Wissenssoziologie ist die sozialwissenschaftliche Grundagentheorie der Dokumentarischen Methode.¹⁹ Sie speist sich einerseits aus theoretischen Arbeiten, insbesondere die Wissenssoziologie Karl Mannheims,²⁰ und andererseits aus methodischen und methodologischen Erkenntnissen zahlreicher dokumentarischer Studien.²¹ Als Praxeologie verortet sie sich zwischen strukturtheoretischen und handlungstheoretischen Vorstellungen von sozialer Wirklichkeit, leitet also soziales Handeln weder direkt aus übergeordneten Strukturen, noch aus individuellen Entscheidungen ab.²² Es geht vielmehr um die interaktive Herstellung von

19 Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung; Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie*

20 Mannheim, *Strukturen des Denkens*

21 Dokumentarische Methode, 27.01.2022, <https://www.dokumentarischemethode.de>.

22 In der Kritik am individuell-rationalen Handlungsmodell weist die Praxeologische Wissenssoziologie unter anderem deutliche Bezüge zur Praxistheorie von Andreas Reckwitz auf, der sich ebenfalls abgrenzt von »rationalistischen Voraussetzungen eines Homo oeconomicus und eines Homo sociologicus gleichermaßen und damit gegen das klassische Konzept einer Handlungstheorie, die vom zweckrationalen oder regelorientierten Handeln ausgeht« Reckwitz, »Kultursoziologische Analytik«, S. 83.

Sozialität beziehungsweise soziale Strukturen und Praxen, d. h. um »strukturierte und strukturierende Strukturen«²³. In diesem Sinne stellt die Praxeologische Wissenssoziologie einen empirisch-methodischen Zugang zur Komplexität gesellschaftlicher Handlungspraxen mit einem deutlichen Fokus auf Kollektivität her. Sie versteht Menschen als eingebunden in soziale Zusammenhänge, d. h. in Milieus beziehungsweise konjunktive Erfahrungsräume, die durch ein implizites konjunktives Wissen strukturiert sind. Um einen empirischen Zugang zu diesen kollektiven und impliziten Orientierungswissen zu erhalten, favorisiert die Dokumentarische Methode unter anderem Gruppendiskussionsverfahren²⁴.

Mit Bezug auf die Arbeiten von Karl Mannheim unterscheidet die Praxeologische Wissenssoziologie zwischen einem kommunikativen, generalisierten Wissen auf der einen und einem konjunktiven, handlungsleitenden Wissen auf der anderen Seite. Während Erstgenanntes die Welt der gesellschaftlichen Normen, Rollen und Programmatiken umfasst, bezieht sich Zweitgenanntes auf die habituelle Ebene. Beide Ebenen stehen in einem letztlich nicht auflösbaren Spannungsverhältnis zueinander, in einer »notorischen Diskrepanz zwischen kommunikativer und konjunktiver (...) Logik«²⁵. In der Handlungspraxis muss diese Spannung zwischen Norm und Habitus beziehungsweise kommunikativer und konjunktiver Logik bewältigt werden. Dieses Bewältigungsverhältnis ist es letztendlich, das in empirischen Analysen zugänglich und in Gruppendiskussionen von den Beteiligten erneut dargelegt wird.

2.2 Service Learning, Engagement und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Diese sozialwissenschaftliche Perspektivierung der Praxeologischen Wissenssoziologie ist grundlegend für die Erschließung und das Verständnis des Gegenstandsbereichs Service Learning. Demzufolge geht es nicht primär um individuelle Zugänge zu Service Learning, sondern um die Rekonstruktion kollektiver Strukturen. Die Differenzierung zwischen einerseits kommunikativem und theoretischem sowie andererseits konjunktivem und impliziten Wissen ermöglicht eine Unterscheidung in erstens eine

23 Bourdieu, *Sozialer Sinn*, S. 280

24 Bohnsack et al., *Gruppendiskussionsverfahren*

25 Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie*, S. 54

kommunikative Logik von Service Learning als generalisierte Definition, als Eigentheorie und als Norm im Sinne von an »Heilsversprechen heranreichenden Lobpreisungen«²⁶ und zweitens eine konjunktive Logik von Service Learning als erfahrungsbasierte Praxis, als Modus Operandi, der immer auch in Spannung zur kommunikativen Logik steht.

Ob und inwiefern sich im Service Learning dann eine Interaktionsqualität zeigt, die sich als Engagement bezeichnen lässt und die zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt, ist zunächst im Sinne der kommunikativen Logik ein normativer Anspruch an Service Learning, der eine eingehende wissenschaftliche Analyse der Handlungspraxis erfordert. Im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie geht es im vorliegenden Beitrag also um die Rekonstruktion der handlungspraktisch orientierenden expliziten und vor allem impliziten Wissensbestände von jugendlichen Schüler:innen anhand ihrer Erzählungen.

Folgt man den sozialwissenschaftlichen Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie ergibt sich eine spezifische Perspektivierung auf das Phänomen gesellschaftlicher Zusammenhalt. Aufschlussreich hierfür ist die praxeologisch-wissenssoziologische Unterscheidung zwischen einer »konjunktiven Sozialität«, die sich kategorial von einer »kommunikativen Sozialität«²⁷ unterscheidet. Die konjunktive Sozialität bezeichnet solche sozialen Räume, in denen die Beteiligten durch gemeinsamen Vollzug von Praxis und konjunktiven Erfahrungen miteinander verbunden sind. Die Beteiligten verstehen sich auf Grund geteilter Selbstverständlichkeiten. Demgegenüber konstituieren sich Räume der kommunikativen Sozialität »auf der Grundlage der auf wechselseitigen Vermutungen über die Perspektive des anderen basierenden Attribuierungen von Intentionen und Motiven«²⁸. Hier sind die Beteiligten darauf angewiesen, ihre Handlungsbeiträge gegenseitig zu interpretieren.

An beide Formen der Sozialität lassen sich mit Interesse am Phänomen gesellschaftlicher Zusammenhalt unterschiedliche Fragen herantragen. Da für die Beteiligten eines konjunktiven Erfahrungsraums (konjunktive Sozialität) eine »hinreichende Übereinstimmung« besteht und daher »Zugehörigkeit«²⁹ gegeben ist, drängt sich v. a. die Frage auf, wie sich solche Milieus auf

26 Reinders, *Service Learning*, S. 200

27 Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie*, S. 104f

28 Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie*, S. 139

29 Gurwitsch, *Begegnungen in der Milieuwelt*, S. 172

ihr ›Außen‹, also auf ›die Gesellschaft‹ beziehen. Wie konstituieren und bearbeiten Angehörige eines konjunktiven Erfahrungsraums ihren Bezug nach außen?

Zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen, also in der Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Milieus (kommunikative Sozialität), wird die Herstellung von gesellschaftlichen Zusammenhalt ein in der Interaktionssituation zu bearbeitendes Handlungsproblem. Gesellschaftlicher Zusammenhalt wird dann zum empirisch interessanten Problem, wenn er von Teilnehmer:innen einer Interaktion nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden kann. Dies ist dort der Fall, wo einander Fremde, im Sinne von Personen, die keinen konjunktiven Erfahrungsraum teilen beziehungsweise aktivieren können, miteinander interagieren. Hier lässt sich untersuchen, wie die Beteiligten einer solchen Situation kommunikativer Sozialität Zusammenhalt konstituieren, wie sie ihre Perspektiven dabei koordinieren und wie sie, zumindest für diese Interaktionssituation, auf Grundlage ihrer unterschiedlichen sozialer Standorte Verständigung herstellen, aushandeln oder scheitern.

Für die Untersuchung von gesellschaftlichem Zusammenhalt ist Service Learning daher besonders interessant, weil hier Menschen miteinander interagieren (sollen), die unterschiedlichen Milieus angehören und in diesem Sinne füreinander Fremde darstellen. Service Learning lässt sich als ein Handlungsprogramm verstehen, das Räume kommunikativer Sozialität potenziell hervorbringt. Dabei lässt sich Fremdheit beziehungsweise Unterschiedlichkeit mehrdimensional unter anderem als Überkreuzung von generationalen und organisationalen Zugehörigkeiten bestimmen: Jugendlichen Schüler:innen und damit Angehörige einer bestimmten Alterskohorte und Bildungsorganisation treffen auf ältere Mitarbeiter:innen in Diensten und Einrichtungen mit spezifischen Strukturen, Arbeitsabläufen und Routinen und einer altersverschiedenen Klientel.

3. Gruppendiskussionen mit jugendlichen Schüler:innen. Erste Einblick in eine vielversprechende Empirie

Die folgenden Interviewauszüge stammen aus Gruppendiskussionen, die im Sommer 2021 in der jeweiligen Schule der Jugendlichen in Präsenz durchgeführt wurden. Die Gruppe ›Berg‹ besteht aus sechs Schüler:innen,

die gemeinsam eine Klasse an einer Berufsschule einer mittelgroßen Stadt bilden. Der zweite Fall, die Gruppe ›Insek‹, besteht aus fünf Jugendlichen aus einer Klassenstufe einer Gesamtschule in einer Großstadt. Beide Gruppendiskussionen dauerten jeweils rund eine Stunde. Die Gespräche wurden audiographiert und anschließend in anonymisierte Transkripte³⁰ übertragen. Gemäß der Forschungsfrage sind die Darstellungen der interaktiven Handlungspraxis in Diensten, Einrichtungen und Organisationen, in denen die Schüler:innen ihre Service-Learning-Erfahrung gemacht haben, von Interesse.

3.1 Gruppe ›Berg‹: Jugendliche in Pflegeheimen

An dieser Gruppendiskussion sind neben dem Interviewer (Im) sechs Personen im Alter von 19–20 Jahren beteiligt: Lara (Lw), Milena (Mw), Kim (Kw), Lars (Lm), Anna (Aw) und Ria (Rw). Die Jugendlichen werden an der Berufsschule in der Fachrichtung Sozialassistent:innen ausgebildet, einer Vorstufe zur Erzieher:innenausbildung. Ihre Lehrerin wurde von uns im April 2021 interviewt. Für die Lehrerin – ebenso wie für die Schüler:innen – war ihr Service-Learning-Projekt im zweiten Schulhalbjahr 2018/19 der erste und bisher einzige Durchgang, da die Corona-Pandemie die Durchführung des Projektes 2020 verhinderte. Die Kontakte zu den interviewten Schüler:innen wurden uns über die Lehrerin vermittelt.

Das Thema »Senioren« gehört zu den curricularen Vorgaben für die Schüler:innen und hat nach Aussagen der Lehrerin bisher wenig Raum im Unterricht erhalten, da die Ausbildung auf eine Anstellung in Kindergärten und Schulhorten ausgerichtet ist. Die schulische Bearbeitung dieses Themas wird von ihr unmittelbar mit Service Learning verbunden. Das Service-Learning-Projekt geht auf Anregungen der Stiftung Lernen durch Engagement³¹ zurück. Die Schüler:innen erhielten den schulischen Auftrag, eine Pflege- oder Senioreneinrichtung zu finden und dort »mitzuhelfen«, nicht aber pflegerische Tätigkeiten zu übernehmen. Die Projektzeit war von Anfang Mai bis Anfang Juli 2019. In diesen Wochen besuchten alle

30 Die Transkriptionsregeln orientieren sich an »Talk in Qualitative Social Research« Bohnsack, *Rekonstruktive Sozialforschung*, S. 253. Zusätzlich kennzeichnen Kursivsetzungen in den Transkripten eine wiedergegebene Rede.

31 Stiftung Lernen durch Engagement, 27.01.2022, <https://www.servicelearning.de>.

Schüler:innen einmal pro Woche dienstags für zwei Stunden die jeweilige Einrichtung. Die Teilnehmer:innen dieser Gruppendiskussion waren alle in unterschiedlichen Pflege- und Senioreneinrichtungen und bis auf eine Schülerin (Mw) waren alle allein in einer Einrichtung.

Nach einem ersten Austausch über einige formale Aspekte ihres Service-Learning-Projektes erzählt Rw, wie die Schüler:innen in der Schule mit ihrer Lehrerin über die Projekterfahrungen gesprochen haben. Dabei erwähnt sie, dass die Lehrerin ihnen »bei Problemen« Tipps gegeben habe. Hieran setzt die Nachfrage des Interviewers (Im) an, die den Beginn der Passage darstellt.

Im:	Sie ham ja was von Problemen gesagt; was für Probleme ham Sie denn so (.) ähm erlebt; (2)
Mw:	also bei mir im Pflegeheim wars manchmal wirklich so jewesen/ dass man nen bisschen ähm; (.) wie der letzte Dreck manchmal behandelt wurde? also auch son bisschen wie einfach nur; welche die ›sach ich mal‹ die Älteren nen bisschen bespaßen/ (.) und dann wurde auch-/ also manchmal wurden auch so Äußerungen jebracht/ also die hams eben nich mitbekomm/ dass jemand von uns da gerade in der Nähe war/ (.) und sind dann manchmal so Äußerungen gekomm; die wirklich nicht angebracht warn oder so;
?:	hm (<i>zustimmend</i>)
Mw:	das warn manchmal so ganz einfache Dinge; ich äh hatte mit eim Senior hatt ich ähm irgend son Spiel jemacht jehabt/ da gings irgendwie um (Möbel)wiedererkennung und alles; und da hab ich mich halt zu ihm hingesetzt; hab erstmal so gefragt; ja/ (überhaupt) wies ihm geht und so/ und dann wurde halt gleich so gesagt/ <i>naja wie solls ihm denn bitteschön gehn? wenn wir öh wenn er im Pflegeheim sitzt.</i> (.) und da dacht ich mir schon so; okay?
?:	@.@
Mw:	ja manchmal warn die nen bisschen herablassend. generell das Personal. also bei manchen sind sie gar nich ins äh Zimmer reingekomm/ (.) da war Eine/ die tat mir halt besonders Leid fand ich/ (.) die hatt nen Schlaganfall jehabt/ und hatte halt keine Familie wirklich die zu ihr gekomm is. da sind wir halt immer hinjegang/ ham uns ein bisschen <i>versucht</i> zu unterhalten/ sie konnte halt nich wirklich sich artikuliern/ (.) und da hat sie halt auch immer jesagt jehabt/ dass sie Schmerzen hat und so; und sie liegt halt-/ lag halt <i>immer</i> in der gleichen Position; u::nd (.) kam halt nie raus und so/ und dann ham wa halt auch jesagt jehabt/ dass sie grade äh Schmerzen hat und so/ und dann ham die halt jesagt <i>nee? das hat sie nich/</i> und äh <i>gehn Sie einfach ein Zimmer weiter.</i> (.) joa.
Im:	okay krass.

Transkript Gruppe ›Berg‹, Sequenz »Annotzen«.

Der Interviewer (Im) fragt nach Problemen in den Einrichtungen. Mw berichtet von ihren Erfahrungen im Pflegeheim, wo »man« »wie der letzte Dreck manchmal behandelt wurde« beziehungsweise wie jemand, der die Älteren »nen bisschen bespaßen« soll. Sie hat »nicht angebrachte« Äußerungen gehört, wenn sie unbemerkt in der Nähe war. Auf die Frage an einen Senioren, »wie es ihm geht«, reagiert eine Mitarbeiterin mit der Rückfrage, wie es ihm wohl »bitteschön« gehen soll. Das Personal in der Einrichtung war »bisschen herablassend«. Sie haben sich wiederholt mit einer Patientin unterhalten, die einen Schlaganfall hatte. Die Patientin sagte, dass sie akute Schmerzen hat, was die Jugendlichen dem Personal mitteilten. Das Personal hat dieses verneint und die Jugendlichen gebeten, »einfach ein Zimmer weiter« zu gehen.

Mw ergreift zuerst das Wort und beschreibt eine empfundene Degradierung in der Einrichtung, in der sie tätig war. Der Ausdruck »der letzte Dreck« markiert die unterste Stufe einer sozialen Hierarchie. Als Grund für die Degradierung wird eine Personenkonstruktion i. S. einer totalen Identität³² angeführt: die Jugendlichen sind nur welche, »die Ältere bespaßen«. Gleichzeitig drückt sich hierin eine kompetenzbezogene Abwertung aus, da »bespaßen« aus Sicht der Organisation keine adäquate Betätigung mit Senior:innen zu sein scheint. Im ersten Satz ist noch offen, vom wem diese Degradierung ausgeht, von den Mitarbeiter:innen im Pflegeheim oder von den Senior:innen. Plausibel ist, dass diese Degradierung von den Pflegekräften, also den Mitarbeiter:innen der Organisation ausgeht. Es handelt sich insgesamt um eine Selbstzuschreibung der Jugendlichen, da wir nichts direkt über die Äußerungen der Mitarbeitenden erfahren.

Was hier zum Ausdruck gebracht wird, ist eine Distanz zwischen den organisationsbezogenen Handlungspraktiken der Mitarbeitenden, also ihrem Organisationsmilieu, und den »neuartigen« Handlungen der Schüler:innen in der Organisation. Die von den Schüler:innen als degradierend empfundenen Äußerungen der Mitarbeitenden wurden nicht mit Mw direkt kommuniziert, sondern von ihr beiläufig vernommen. Das verweist auf eine fehlende Metakommunikation über Arbeitsabläufe und Vorstellungen in der Einrichtung zwischen Jugendlichen und Mitarbeiter:innen. Es scheint also keine Aushandlungen über angemessene oder unangemessene Formen des Umgangs in der Organisation mit Senior:innen oder eine Beratung über für Jugendliche geeignete Einsatzmöglichkeiten gegeben zu haben.

32 Garfinkel, »Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien«, S. 140

Mw schildert im weiteren Verlauf ein konkretes Beispiel für die Degradierung beim Smalltalk mit einem Pflegeheimbewohner. Die Spannung, die sich hier zeigt, ist die zwischen alltäglicher Höflichkeit, d. h. eine Person zu fragen, wie es ihr geht, und der aufgeregten Zurückweisung dieser eigentlich unaufgeregten Floskel von Seiten der Organisation ohne Verweis auf eine zugrundeliegende sachliche Orientierung beziehungsweise die konstituierende Rahmung³³, die in der Einrichtung gilt. Hierbei wird deutlich, dass die Jugendliche nicht an der handlungspraktischen Konstituierung eines gemeinsamen Handlungsprogramms der Organisation beteiligt wird. Vielmehr werden ihre diesbezüglichen Handlungsbeiträge zurückgewiesen.

Anschließend vergrößert Mw die Distanz zu den Pflegekräften, indem nun auch deren Handlungen von ihr pauschal und kollektivierend (»generell«) abgewertet werden. Die Mitarbeitenden erscheinen als uninteressiert an den persönlichen Leiden der Pflegeheimbewohner:innen. Dieses veranschaulicht Mw durch eine plastische Erzählung über eine Schlaganfallpatientin, der sich Mw und eine Mitschülerin trotz Kommunikationschwierigkeiten und damit unter zeitlichen Aufwand wiederholt zugewandt haben. Mw spricht dem Personal ab, ein Interesse an der Lebenssituation ihrer Klientel zu haben und deren Bedürfnisse trotz entsprechender Signale zu übersehen. Abermals erfahren aus Sicht der Schüler:innen deren Handlungsempfehlungen und Bitten keine Anerkennung in der Organisation, sondern werden ohne Erklärung als unangemessen zurückgewiesen. Hier dokumentiert sich ein »Aneinandervorbeireden«³⁴ beziehungsweise Aneinandervorbeihandeln von Schüler:innen und Personal. Es deuten sich zwei Orientierungsrahmen an, die sich in ihrem Bezug zur Klientel der Pflegeeinrichtung inkongruent gegenüberstehen. Die Jugendlichen handeln orientiert an einem angenommenen situativen Bedürfnis der Klientel während das Personal einen Orientierungsrahmen organisationaler Routinen aufzeigt. Infolgedessen häufen sich offenkundig Irritationsmomente auf Seiten der Schüler:innen, die bisweilen Konfliktpotenzial bergen.

Im Anschluss an oben aufgeführte Passage bringt Lm einen neuen Problemaspekt in die Gruppendiskussion ein, nämlich das aus seiner Sicht in der Einrichtung ältere Menschen »fast schon verwesen«, was ihn stark »mitgenommen« habe. Die Jugendlichen verständigen sich darüber, dass es

33 Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie*, S. 247 ff.; Bohnsack, *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*, S. 18

34 Mannheim, *Ideologie und Utopie*, S. 240

traurig war zu sehen, wie einige Senior:innen zunehmend weniger handeln konnten. Mw erzählt in Kooperation mit Rw ein Beispiel, wie sie ohne Anleitung von Pflegekräften eine an Demenz erkrankte Seniorin »aufhalten« beziehungsweise am Weglaufen hindern musste und dieses schließlich auch bewältigen konnte. Als die Passage zum Ende kommt formulieren Mw und Rw dann einen, das Oberthema »Probleme« konkludierenden Beitrag, der eine Veränderung ihrer Perspektive andeutet.

- Mw: und ich sag mal auch so; wenn- auch manchmal/ also wir hatten ja viele negative Situationen manchmal so jehabt/ aber es gab halt auch wirklich so nen paar Schwestern; da warn halt auch wirklich welche die ham sich halt; ich weiß jetz nich mehr was das genau für welche warn; aber die ham sich immer so beschäftigt; mal nen paar Spiele mit denen gespielt und so; mit denen konnte man sich auch richtig gut unterhalten; und wo man <sag ich mal> manchmal die Zimmer gesehn hat/ also wer da drinne liegt/ und wie schlimms wahrscheinlich auch grade so um die steht/ ham wir einglich auch von uns aus jesagt/ ja dass wir trotzdem; auch wenn das vorbei is/ einglich weiterhin dort hingehn; auch wenn wir <sag ich mal> immer nen bisschen angemotzt werden und so; aber es tat eim wirklich nen bisschen Leid; aber es is dann halt wirklich so schleifen jegang; dadurch dass dann die nächste Ausbildung kam und alles/ und das war dann auch einfach wirklich zu viel jewesen;
- Rw: ja/
- Mw: sonst hättn wir das so gerne gemacht;
- Rw: das hatt ich mir auch vorgekomm; dass ich da ab und zu hingeh;e;
- Mw: ja
- Rw: weil die sich immer so gefreut ham wenn man da war; aber-.
- Mw: ja; aber jetze trau ich mir das gar nich mehr da hinzugehn;
- Rw: ja ja;
- Mw: so weil jetz is auch so Zeit vergang/ und ich weiß nich ob ich damit jetz auch klar komm würde/ weil wir warn ja wirklich so oft bei der ein Patientin immer jewesen; (.) und die hat sich so gefreut; die konnt halt nich mehr
- Rw: Hm (*verstehend*)
- Mw: sprechen; aber man hats ihr richtig angemerk; wie sie sich gefreut hat wenn man da war; und ähm; wenn die jetz nich mehr da is- ()
- Rw: ja das war auch einmal als ich da war/ da stand plötzlich son=son keine Ahnung. irgend nen kleiner Altar stand da mit ner Rose. ey da hatt ich gleich Gänsehaut;
- Mw: hm (*verstehend*)

Rw:	obwohl ich den nich kannte der da gestorben is; das tat mir so leid.
Mw:	hm (<i>verstehend</i>)
?:	ja;

Transkript Gruppe »Berg, Sequenz »Annotzen«.

Mw berichtet, dass einige »Schwestern« auch mal Spiele mit den Senior:innen gespielt haben und »gute« Gesprächspartner:innen für die Schüler:innen waren. Die Jugendlichen haben in den Zimmern den »schlimmen« Zustand der pflegebedürftigen Personen gesehen und haben »trotzdem« gedacht, dass sie diese – obwohl sie »n bisschen angemotzt« wurden – noch einmal besuchen wollen. Zwar tat es ihnen leid, aber weil die nächste Ausbildungsphase begonnen hat, war es zu viel und man hat die Senior:innen nicht nochmal besucht. Die Senior:innen haben sich »immer so gefreut«, wenn die Jugendlichen da waren. Jetzt »trauen« sie sich nicht mehr hin, weil sie nicht wissen, ob sie damit klarkommen würden, wenn die Patientin nicht mehr da ist. Einmal stand da ein Altar mit Rose und Rw bekam »Gänsehaut«, weil es ihr leidtat, obwohl sie die Person gar nicht kannte.

Diese Darstellung von Mw dokumentiert nun eine Zeit, in der sie in der Organisation angekommen zu sein scheint. In einer Art Resümee spricht sie von den »vielen negativen Situationen« und räumt in ihrer Darstellung nun auch Platz für Personal ein, das aus ihrer Sicht angemessen mit den pflegebedürftigen Bewohner:innen und mit den Schüler:innen umgegangen ist. Dabei ändert sich auch die Sicht von Mw auf die pflegebedürftigen Bewohner:innen: Die Konsequenz aus dem Erleben des »schlimmen« Zustands von Pflegebedürftigen ist nun die Absicht, diese über das Service-Learning-Projekt hinaus weiter besuchen zu wollen. Auf das »Annotzen« in der Einrichtung wird nun routiniert reagiert. Die Auseinandersetzung mit dem Personal und den Pflegebedürftigen erscheint als gemeisterte Erfahrung. Ein weiterer Besuch der Einrichtung über den schulischen Auftrag hinaus rückt in den Bereich des Möglichen. Obwohl dieser dann nicht enacted wird, ist hier die anfangs dargestellte Distanz der Schüler:innen gegenüber Pflegekräften auf der einen und Bewohner:innen auf der anderen Seite deutlich reduziert.

Die Beteiligten einigen sich abschließend auf einige Erklärungen für diese fehlende Enaktierung. Neben bildungsbiografischen Zwängen werden auch innere Ängste vor menschlichem Verlust angeführt. Dieses emotionale Berührtsein erscheint als eine das Service-Learning-Projekte begleitende Erfahrung. An dieser Stelle wird der Beitrag von Lm (»fast schon verwesen«) dann auch in die Konklusion als Synthese mit aufgehoben. Die Vergegen-

wärtigung des Sterbens wird aktualisiert und zur Begründung dafür, die Organisation nicht noch einmal aufgesucht zu haben.

3.2 Gruppe ›Insek‹: Jugendliche in Diensten und Einrichtungen in einem großstädtischen Umfeld

Die fünf Jugendlichen der zweiten Gruppendiskussion, deren Interpretation für diesen Beitrag komprimiert wurde, haben im Rahmen von Service Learning verschiedene Dienste und Einrichtungen besucht. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren alt. Die Beteiligten an dieser Gruppendiskussion haben, im Gegenteil zur Gruppe ›Berg‹, nicht zur gleichen Zeit und mit derselben Lehrperson an einem Service-Learning-Projekt teilgenommen. Mm hat im Kindertraining einer Skaterhalle assistiert, Tm war Teil einer Projektgruppe zum Bemalen von Stromkästen, Aw hat in einem Eine-Welt-Laden im Verkauf und bei einer Ausstellung mitgearbeitet und Lw und Ww waren in verschiedenen Altenheimen aktiv. Die Vermittlung in diese Dienste und Einrichtungen erfolgte auf unterschiedliche Art und Weise. Während sich Mm und Lw ihre Organisation selbst gesucht haben, wurden die Dienste und Einrichtung von Tm, Ww und Aw über die Schule beziehungsweise die zuständige Lehrperson vermittelt. In diesem Bundesland findet Service Learning unter anderem im Rahmen des Service Learning-Programms »sozialgenial«³⁵ statt.

Nach einer ersten Austauschrunde, in der die Beteiligten darüber berichten, in welcher Einrichtung sie waren, adressiert der Interviewer alle Jugendlichen mit einer Frage, was ihnen »Spaß« gemacht hat.

Im:	was würdet ihr denn sagen/ was=was=was sind denn so die/ die Sachen die so viel Spaß machen; bei so/ bei so nem Sozialgenial-Unterricht
-----	---

³⁵ Stiftung Aktive Bürgerschaft, 27.01.2022, <https://www.aktive-buergerschaft.de/service-learning/service-learning-mit-sozialgenial/>.

- Aw: hm, also- uuah @ (2) @ ich glaube was halt dieses Sozialgenial-Projekt überhaupt verbindet/ also von uns alln; is ja die Arbeit mit Menschen oder der Kontakt zu andern Leuten? obs jetzt is mit andern Leuten irgendwie Kunst zu machen/ oder; denen was beizubring/ oder; ja mit den einfach zu reden oder irgendwie vorzulesen oder sowas/ und ich glaub; (*schluckt*) das war sehr schön; wir ham auch immer frei- also ähm @kostenlos Kekse bekomm@/ das war auch; bei mir was ganz nettes/ da kann ich mich dran erinnern/ ähm (.) ja aber ich glaub dieser Kontakt mit andern Menschen/ und immer wieder jemand Neuen zu sehn/ das hat mir am meisten irgendwie Spaß gemacht. das fand ich am schönsten. (.)
- Lw: also bei mir wars halt so/ das (was) ich am schönsten fand/ dass man auch sehn konnte/ dass man andre Menschen damit halt auch glücklich macht/ wenn man einfach nur für sie da is/ oder einfach nur da sitzt; dann fühl'n die sich halt schon; (.) mehr ein Teil der Gesellschaft/ und/ ich hab halt auch gemerkt/ dass das ähm; am Anfang mit Corona konnt ich da halt noch ins Altenheim gehn/ ähm/ da musst ich aber Maske tragen auch? und ähm; da wars halt schon häufiger so/ dass die alten Menschen auch alle Pfleger angeguckt haben und nich mehr erkannt haben wegen der Maske. und ähm ich fand das trotzdem schön zu sehn/ dass die sich trotzdem noch genauso wie vorher drum gekümmert haben; dass sie dann nur daran- also dass die alten Leute nur daran erkannt haben wie sie/ die zum Beispiel füttern oder so/ wer das is/ und dass die wirklich nich nur das Gesicht brauchen. (.)
- Ww: ja also ich halt auch; den Umgang mit den ganzen Menschen/ das hat mir Spaß gemacht/ und auch zu sehn wie die sich dann halt gefreut haben/ zum Beispiel einmal ham wir an- / um Karneval rum halt da so Luftschlang aufgehang/ und das hat- an den Fenstern so ein bisschen geschmückt/ und dann ham die sich halt auch darüber gefreut/ und ja. (3)
- Mm: ja; (.) ()
- Tm: ja achso ja; äh also ich hatte jetzt ja nich so äh mega viel Kontakt mit andern Menschen in dem Projekt; ähm also dann natürlich mal so- / wo man äh/ also wir warn mal in so nem Treff/ wo wir dann mal so gefragt haben äh; (.) äh wo denn äh also wo denn so Stromkästen wärn/ die wir hätten be- also. die wir besprüh'n könn/ und (ob) denen das gefallen würde/ (.) ähm oder als wir da im Kindergarten gefragt haben; aber sonst war man halt meistens mit denselben Menschen unterwegs/ aber es ging halt äh (.) einglich ja darum/ dass äh man die Umgebung schöner macht/ und nich immer nur diese; (.) ja wo ab und zu mal so nen ekliges Graffiti drauf is/ sondern mal irgendwie wirklich was Schönes/ wo man sich so denkt joa? (.) ganz nett. ähm darum gings halt eher. aber; ja. hat halt nicht so viel Kontakt. (.)

Mm: äh ich glaub was mir am meisten so Spaß gemacht hat/ und auch an dem Projekt so gefallen hat/ dass man halt so die Freiheit hatte/ dass man äh viel machen konnte/ (.) also ich meine zum Beispiel dass du dir dein Projekt selber aussuchen konntest/ generell auch dir das gut einteiln konntest/ auch so wann du das jetzt machst/ weil; du warst jetzt nich daran gebunden dass das in irgend nem Zeitraum machen musst oder so; das fand ich eigentlich ganz gut.

Transkript Gruppe ›Insel‹, Sequenz »Kontakte«.

Nach Aussage von Aw ist die »Arbeit mit Menschen« beziehungsweise der »Kontakt zu Leuten« das Verbindende zwischen den Projekten, wenn es um »Kunst machen«, »beibringen«, »einfach reden« oder »vorzulesen« geht. Sie verweist darauf, dass sie kostenlos »Kekse« bekommen und immer wieder neue Menschen gesehen hat. Lw erwähnt, dass man andere Menschen »glücklich macht«, und die sich dann mehr als »ein Teil der Gesellschaft« fühlen. Lw hat im Altenheim gesehen, dass sich die Pflegekräfte wie »vorher« beziehungsweise vor der Pandemie um die Senior:innen gekümmert haben, auch wenn sie wegen der Masken nicht richtig zu erkennen waren. Ww stimmt dem zu und erzählt dann, wie sie zu Karneval »Luftschlangen« aufgehängt haben und dass sich »die« darüber »gefremt« haben. Tm hatte in seinem Projekt nicht »mega viel Kontakt mit Menschen«, außer wenn er andere Menschen gefragt hat, wo denn »Stromkästen wärn«, die sie besprühen könnten. Es ging darum, »mal irgendwie wirklich was Schönes« zu machen. Tm betont die »Freiheit«, da man sich das »Projekt selber aussuchen« und »gut einteiln« konnte.

Die Frage des Interviewers, was die Sachen im jeweiligen Service-Learning-Projekt waren, die viel »Spaß« gemacht haben, erzeugt eine resümierende Perspektive auf das vergangene Service-Learning-Projekt und verlangt eine Antwort mit Bezügen zur eigenen Service-Learning-Praxis. Die Jugendlichen erwähnen dann zahlreiche Aspekte, die jeweils auf ihre eigene Service-Learning-Erfahrung zurückgehen. Bemerkenswert ist, wie Aw zu Beginn eine Orientierung präsentiert (»Arbeit mit Menschen oder der Kontakt zu andern Leuten«), der sich die anderen Beteiligten anschließen, indem sie passende Beispiele für diese »Arbeit mit Menschen« anführen. Bis auf Mm werden von den Beteiligten vor allem Interaktionen mit der jeweiligen Zielgruppe beziehungsweise der Klientel hervorgehoben, seien es direkte (Aw, Lw, Tm) oder indirekte Interaktionen (Lw) als Beobachter:in. Probleme mit Mitarbeiter:innen, wie sie die Gruppe ›Berg‹ artikuliert hat,

werden von der Gruppe ›Insek‹ nicht erwähnt. Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass sich ihr Blick im Service Learning primär auf die Klientel richtet. Gleichzeitig finden aber auch hier Interaktionen mit der Klientel kaum Erwähnung. Nur bei Tm deutet sich kurz eine solche Perspektive an, indem er sich fragt, ob seine Aktionen, d. h. das Besprühen von Stromkästen, im Kontext seiner Organisation überhaupt auf Resonanz trifft und »und ob denen das gefallen würde«. Eine tiefergehende Auseinandersetzung über die Tätigkeit und das Ergebnis selbst scheint in diesen Service-Learning-Aktivitäten nicht angelegt zu sein.

Was in dieser Passage der Gruppe ›Insek‹ noch einmal deutlicher wird, und im Vergleich auch die Handlungspraxis der Gruppe ›Berg‹ stärker konturiert, ist die Abwesenheit einer prototypischen Haltung von Schüler:innen die Georg Breidenstein³⁶ trefflich als »Schülerjob« konzeptualisiert hat. Die indifferente Haltung des Schülerjobs als einem unaufgeregten und distanzierten Erledigen der schulischen Anforderungen ohne Identifikation mit den schulischen Aufgaben³⁷ basiert – so Georg Breidenstein – typischerweise auf der »doppelten Anforderungsstruktur«, dass sich Schüler:innen im Vollzug des Unterrichts zu den Peers und zum offiziellen Unterrichtsauftrag verhalten müssen. Wenn der »Schülerjob« enggefasst als »Orientierung an der Aufgabenerledigung«³⁸ verstanden wird, wird deutlich, wie wenig in den genannten Service-Learning-Aktivitäten eine konkrete Aufgabe im Vordergrund steht, sondern wie offen stattdessen das Handlungsprogramm – vor allem im Beitrag von Aw – verstanden wird (»mit andern Leuten irgendwie Kunst zu machen/ oder; denen was beizubring/ oder; ja mit den einfach zu reden oder irgendwie vorzulesen oder sowas«). Anstatt Aussagen zur leistungsbezogenen Aufgabenerfüllung zu machen werden von den beteiligten Schüler:innen der Gruppe ›Insek‹ ästhetische Momente wie Schönheit und Freude hervorgehoben. Darin deuten sich Momente der Selbstwirksamkeit an. Diese Transzendierung des Schülerjobs wird im Abschluss bei Mm deutlich, der mit Freiheit und Selbstorganisation zwei Aspekte aufwirft, die über die Organisation Schule und die routinierte Bearbeitung schulischer Aufgaben aus Schüler:innensicht deutlich hinausgehen.

36 Breidenstein, *Teilnahme am Unterricht*

37 Ebd., S. 261.

38 Asbrand/Martens, *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, S. 20.

3.3 Vergleich der beiden Gruppendiskussionen

Im Vergleich der beiden Gruppen deuten sich Unterschiede in den Vorstellungen und Handlungspraxen im Service Learning an: Während für die Schüler:innen der Berufsschule (Gruppe ›Berg‹) die Aktivität in einer Altenpflegeeinrichtung curricular gerahmt und damit vorgegeben ist, ist für die Schüler:innen der Gruppe ›Insel‹ eine Aktivität in einem Altenheim nur eine aus einer ganzen Palette an Möglichkeiten, die sie auswählen können. Thematisch behandeln beide Gruppendiskussionen Unterschiedliches: Während es in der Sequenz »Annotzen« um negative Erfahrungen geht, also um solche, die die Beteiligten als »Problem« verstehen, werden von der Gruppe ›Insel‹ in der Sequenz »Kontakte« Erlebnisse berichtet, die von den Jugendlichen als »Spaß« und damit als etwas Positives erfahren wurden. Daraus lässt sich nicht ableiten, dass für die Gruppe ›Berg‹ Service-Learning-Erfahrungen nur negativ und für die Gruppe ›Insel‹ nur positiv waren. In den Darstellungen der Schüler:innen erhalten wir vielmehr in beiden Sequenzen Einblicke in die Handlungspraxis der jeweiligen Service-Learning-Projekte. Während bei der Gruppe ›Berg‹ die von anfänglicher Distanz geprägte Interaktionen der Pflegekräfte in der Arbeit mit der Klientel im Vordergrund stehen, entfalten die Beteiligten der Gruppe ›Insel‹ ihre Eindrücke von der Klientel in den Diensten und Einrichtungen, ohne die Mitarbeiter:innen zu thematisieren. Damit deutet sich ein gemeinsames Handlungsproblem an: Aus Sicht der Schüler:innen besteht die wichtige handlungspraktische Aufgabe im Service Learning in einer gelingenden organisationalen Interaktion mit spezifischer Orientierung an der Klientel.

In beiden Sequenzen deutet sich eine Bewältigung dieses Handlungsproblems an, das wir als Orientierung an einem situativ angenommenen ›gesellschaftlichen‹ Bedarf der Klientel bezeichnen. Mit Klientel sind die unterschiedlichen Zielgruppen gemeint, auf die die Handlungsabläufe der Organisationen gerichtet sind, wie z. B. Senior:innen im Altenheim. Angenommen ist dieses Wohl, weil es sich hier nicht um zwischen Jugendlichen und Klientel ausgehandelte beziehungsweise metakommunikativ vermittelte Bedürfnisse oder Vorstellungen handelt, sondern um Zuschreibungen der Jugendlichen an die Klientel. Diese Zuschreibungen haben unterschiedliche Qualitäten, gründen aber tendenziell auf gesellschaftlichen Vorannahmen der Jugendlichen über die Klientel. Es handelt sich grundlagentheoretisch gesprochen um Fremdrahmungen, also um »eine nicht selbst eingebrachte

Rahmung«³⁹ der eigenen Praktiken, da die Jugendlichen eine Perspektive der Klientel voraussetzen und in gewisser Weise damit vereinnahmen. Durch solche eigenlogischen Fremdrahmungen der Jugendlichen werden die Klientel der Dienste und Einrichtungen als Subjekte hervorgebracht, allerdings in einer Art und Weise, die sich von der organisationalen Rahmung durch Dienste und Einrichtungen unterscheidet.

Die Orientierung am angenommenen Wohl der Klientel geht einher mit einer nachrangigen Bedeutung von organisatorischen Abläufen und Interaktionen mit Mitarbeiter:innen der Dienste und Einrichtungen. Die Jugendlichen sind nicht daran orientiert, sich einen Platz im organisationalen Erfahrungsraum zu erschließen, d. h. im Alltagsbetrieb zu emergieren. Vielmehr deutet sich eine in der Praxis eingelagerte »implizite Reflexion«⁴⁰ an. Der Begriff der impliziten Reflexion verweist im Gegensatz zur expliziten Reflexion nicht auf nachträgliche Versprachlichung und Rationalisierung, sondern auf eine Reflexion, die in die Handlungspraxis selbst eingewoben wird. In der Service-Learning-Praxis findet eine implizite Reflexion statt, die sich »gleichsam naturwüchsig aus strukturellen Gegebenheiten, aus strukturellen Zwängen, welche zugleich die Chance zur Entfaltung innovativer Praktiken darstellen«⁴¹ ergibt. Die Jugendlichen sind durch Service-Learning-Aktivitäten gefordert sich mit fremden Praktiken, beispielsweise in einem Seniorenheim, auseinanderzusetzen. Hieraus können sich für die Organisation additive Tätigkeiten ergeben, also Praktiken, die ohne die Jugendlichen nicht stattfinden würden. Dabei gehört es zur Eigenart additiver Tätigkeiten, dass sie bereits nach wenigen Tagen oder Wochen enden und es zunächst einmal nicht zu einer Verstetigung dieser Praktiken kommt.

4. Service Learning, Engagement und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Damit stellt sich bilanzierend die Frage, ob und inwiefern es sich bei den dargestellten und analysierten Vorstellungen und Handlungspraxen von jugendlichen Schüler:innen um Engagement handelt, das zum gesellschaftli-

39 Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie*, S. 246

40 Bohnsack, *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*, S. 61

41 Ebd.

chen Zusammenhalt beitragen kann. Diese Frage verweist auf die fachliche und wissenschaftliche Debatte zum Thema Engagement. Engagement wird in Deutschland kontextspezifisch entweder mit unterschiedlichen Attributen als ehrenamtliches, freiwilliges, bürgerschaftliches oder gesellschaftliches Engagement bezeichnet, denen aber ein gemeinsames Grundverständnis zugrunde liegt, demzufolge es sich beim Engagement um Tätigkeiten handelt,

- die freiwillig, unentgeltlich und in Interaktionen mit anderen,
- mit Bezug auf das Gemeinwohl und
- im öffentlichen Raum geleistet werden.⁴²

Im Sinne dieser definitorischen Merkmale sind die in beiden Gruppendiskussionen repräsentierten Service-Learning-Aktivitäten unentgeltlich und erfolgen in Interaktion mit anderen. Auch der Aspekt der Öffentlichkeit ist gegeben: Die Service-Learning-Aktivitäten finden entweder direkt im öffentlichen Raum statt oder stellen, wie im Fall der Pflegeheime, eine in der Organisation angelegte tendenzielle Umweltöffnung her. Gleichzeitig ist der Wirkungsradius der Service-Learning-Aktivitäten aber relativ eingeschränkt auf den Binnenbereich der Dienste und Einrichtungen. Er reicht nur in Einzelfällen – wie etwa beim Bemalen von Stromkästen – in den öffentlichen Raum. In den beschriebenen Service-Learning-Aktivitäten der Schüler:innen variiert der für Engagement konstitutive Grad der Freiwilligkeit. Die Teilnahme am Service Learning ist in beiden Gruppen verpflichtend, aber es gibt – so die Gruppe ›Insek‹ – selbst initiierte Projekte und Auswahlmöglichkeiten zwischen Service-Learning-Angeboten, während die Handlungsmöglichkeiten der Gruppe ›Berg‹ durch deutlich weniger Freiwilligkeit geprägt sind. Schwieriger zu beurteilen hingegen ist der Bezug zum Gemeinwohl. In beiden untersuchten Fällen weisen die Service-Learning-Aktivitäten gesellschaftliche Bezüge auf. Beide Gruppen erbringen zusätzliche gesellschaftliche Leistungen, die aus Sicht der Jugendlichen für andere hilfreich sind. Die Service-Learning-Aktivitäten lassen sich folglich mit graduellen Abstufungen als Engagement bezeichnen, das aber in die

42 Backhaus-Maul/Speth, »Bürgerschaftliches Engagement und zivilgesellschaftliche Organisationen«; Enquete-Kommission, *Bürgerschaftliches Engagement*; Klein, *Der Diskurs der Zivilgesellschaft*; Olk/Hartnuß, »Bürgerschaftliches Engagement«; Simonson et al., *Freiwilliges Engagement in Deutschland*

Strukturen und Routinen von Diensten und Einrichtungen sowie Schulen in unterschiedlicher Art und Weise sowie Intensität eingeeht ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwiefern das Engagement der Schüler:innen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt. Gesellschaftlicher Zusammenhalt wird als ein abstraktes Konzept gesellschaftlicher Ordnung verstanden,⁴³ d. h. als zugleich von Kohäsions- und Fliehkräften geprägte Vorstellung von einer stratifizierten und fragmentierten kapitalistisch-demokratischen Gesellschaft. Die von Rainer Forst hierfür vorgeschlagenen Kategorien, d. h. Einstellungen, Handlungen, Beziehungen, Organisationen und Diskurse, bieten sich für eine pointierte Einordnung der Befunde der Gruppendiskussionen an. Die Handlungen der Schüler:innen weisen zwar eine deutliche und bisweilen empathische Orientierung an der jeweiligen Klientel auf, aber die Schüler:innen haben letztlich kein erfahrungsbasiertes Wissen über deren Bedarfe. Die für das Konzept Service Learning konstitutive Bearbeitung gesellschaftlicher Bedarfe erscheint hier vielmehr als eine vage Projektionsleistung der Jugendlichen. In den Handlungen gegenüber der Klientel ist letztendlich keine, über die unmittelbare Service-Learning-Aktivität hinausgehende Interaktion feststellbar. So sprechen die Beteiligten der Gruppe ›Berg‹ darüber, dass sie nach der Service-Learning-Aktivität gern den Kontakt zu einigen Senior:innen in der Einrichtung fortgesetzt hätten, lassen aus dieser Erwägung aber keine Handlungen folgen. Die Notwendigkeit und Bereitschaft zur Beziehungspflege wird so zwar proklamiert, nicht aber auch handlungspraktisch realisiert.

Auf organisationaler Ebene zeigen die Gruppendiskussionen durchgängig, dass die organisationalen Strukturen und Abläufe die Service-Learning-Aktivitäten der Schüler:innen prägen, aber für die Jugendlichen relativ unverständlich bleiben. Die Schüler:innen setzen sich mit diesen Anforderungen zwar untereinander, nicht aber mit dem Personal auseinander. In den Gruppendiskussionen lassen sich auch keine Verweise auf weitergehende, über die konkrete Situation beziehungsweise den Dienst und die Einrichtung hinausgehende gesellschaftliche Diskurse erkennen. Die Formulierung von Lw aus der Gruppe ›Insel‹, dass es ihr darum gehen würde, älteren Menschen das Gefühl zu vermitteln »Teil der Gesellschaft zu sein«, belässt es bei einer Andeutung von intergenerationaler Gesellschaftlichkeit.

43 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 44

In den Gruppendiskussionen kommt ein punktuell, befristetes und graduell Erleben von Engagement und gesellschaftlichem Zusammenhalt zum Ausdruck, das im Wesentlichen in der jeweiligen Gruppe jugendlicher Schüler:innen mit Verweis auf die jeweilige Organisation stattfindet. Gesellschaftliche Bezüge bleiben – wenn sie vorhanden sein sollten – in den eigenständigen Nachbereitungen weitgehend im Hintergrund. Gemessen am programmatischen Anspruch von Service Learning, reale gesellschaftliche Probleme und Bedarfe zu bearbeiten, beschränken sich die Erwartungen der Schüler:innen darauf, für andere in irgendeiner Art und Weise hilfreich zu sein.

Insgesamt legt die Auswertung der Gruppendiskussion den Schluss nahe, dass in beiden untersuchten Gruppen Service Learning vorrangig an den organisationalen Vorgaben und Anforderung von Schule ausgerichtet wird, während die Erwartungen und Interessen von Schüler:innen in der Vorbereitung und Durchführung von Service-Learning-Aktivitäten keine Berücksichtigung finden. In den Service-Learning-Aktivitäten ist eine Bezugnahme auf die in den programmatischen Setzungen als essentiell genannten realen gesellschaftlichen Bedarfe nicht oder nur ansatzweise erkennbar. Vielmehr stellen sich Schüler:innen vor, mit ihren Service-Learning-Aktivitäten allenfalls »imaginierte« Bedarfe zu erfüllen. Eine Realitätsprüfung dieser Annahmen unterbleibt. Gleichwohl deuten sich in den Gruppendiskussionen jugendlicher Schüler:innen Einstellungsänderungen und punktuelle Interaktionen mit anderen sozialen Gruppen und Milieus an, wobei sich diese Interaktionen aber nicht verstetigen. Bemerkenswert ist es, dass die von Schüler:innen im Service Learning aufgeworfenen Fragen und Irritationen seitens der Lehrpersonen nicht in Form unterrichtlicher Reflexionen aufgegriffen und bearbeitet werden. Das Potenzial von Service Learning wird so in den beiden untersuchten Gruppen weder im Hinblick auf die Mitentscheidung und Mitgestaltung von Schüler:innen noch in Bezug auf reale gesellschaftliche Aufgaben und Probleme entfaltet. Für die Beantwortung der Frage, welche Bedeutung Service-Learning-Aktivitäten für gesellschaftlichen Zusammenhalt haben, kommt der Art und Weise der Reflexion von Service-Learning-Erfahrungen im Unterricht entscheidende Bedeutung zu. Nach den Gruppendiskussionen mit jugendlichen Schüler:innen ist es noch offen, welche gesellschaftlichen Vorstellungen und Handlungspraxen sowie Interaktions- und Organisationsformen sich in den noch ausstehenden Gruppendiskussionen mit Studierenden sowie Lehrpersonen und Dozierenden finden werden.

Literatur

- Adloff, Frank (2001), *Community Service und Service-Learning: Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten*, Berlin.
- Aktive Bürgerschaft (Hg.) (2011), *Diskurs Service Learning. Unterricht und Bürgerengagement verbinden*, Berlin.
- Alten Schmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stark, Wolfgang (Hg.) (2009), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*, Weinheim/Basel.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018), *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, Wiesbaden.
- Backhaus-Maul, Holger/Gerholz, Karl-Heinz (2020), »Feine Gelegenheiten zur Kooperation. Wissenstransfer zwischen Universitäten und zivilgesellschaftlichen Organisationen«, in: Manfred Hofer/Julia Derkau (Hg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*, Weinheim/Basel, S. 37–52.
- Backhaus-Maul, Holger/Jahr, David (2021), »Service Learning«, in: Tobias Schmohl/Thorsen Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, Bielefeld, S. 289–300.
- Backhaus-Maul, Holger/Roth Christiane (2013), *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*, Wiesbaden.
- Backhaus-Maul, Holger/Speth, Rudolf (2020), »Bürgerschaftliches Engagement und zivilgesellschaftliche Organisationen in Deutschland«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Deutsche Einheit. Lange Wege der deutschen Einheit*, letzter Zugriff: 27.01.2022, <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47178/engagement>.
- Bauer, Ulrich/Drucks, Stephan/Özmut, Enci E./Schröder, Gesa/Souhil, Yasmine (2013), *Gelingensbedingungen von Service Learning in Schulen. Forschungsbericht zu den Fallstudien über sozialgenial-Schulprojekte*, letzter Zugriff: 27.01.2022, http://www.citizenup.de/fp_files/sozialgenial_Print/Wirkungsstudie_Service_Learning_Forschungsbericht_Uni_Duisburg-Essen_web.pdf.
- Bohnsack, Ralf (2020), *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*, Opladen.
- Bohnsack, Ralf (2017), *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen/Toronto.
- Bohnsack, Ralf (2014), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 9., überarb. und erw. Aufl., Opladen/Toronto.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2006), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen.
- Bourdieu, Pierre (1993), *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt/M.
- Breidenstein, Georg (2006), *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden.

- Bingle, Robert/Hatcher, Julie (2009), *Innovative Practices in Service Learning and Curricular Engagement*, in: *New Directions for Higher Education*, vol. 147, issue 3, pp 37–46.
- Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middel, Matthias (Hg.) (2020), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/M./New York.
- Dolgon, Corey/Mitchell, Tania D./Eatman, Timothy K. (Hg.) (2017), *The Cambridge handbook of service learning and community engagement*. Cambridge/New York.
- Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« des Deutschen Bundestages (Hg.) (2002), *Bürgerschaftliches Engagement. Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Gesellschaft*. Bericht, Opladen.
- Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middel (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/M./New York, S. 41–53.
- Frank, Susanne/Seifert, Anne/Sliwka, Anne/Zentner, Sandra (2009), »Service Learning – Lernen durch Engagement«, in: Wolfgang Edelstein/Susanne Frank/Anne Sliwka (Hg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*, Bonn, S. 151–192.
- Freise, Matthias/Zimmer, Annette (Hg.) (2019), *Zivilgesellschaft und Wohlfahrtsstaat im Wandel. Akteure, Strategien und Politikfelder*, Wiesbaden.
- Hofer, Manfred/Derkau, Julia (Hg.) (2020), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*, Weinheim/Basel.
- Garfinkel, Harold (1977), »Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien«, in: Fritz Sack/Klaus Lüderssen (Hg.), *Seminar: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität*, Bd. 2, Frankfurt/M., S. 31–40.
- Gerholz, Karl-Heinz (2020), »Wirkungen von Service Learning – Stand der Forschung«, in: Manfred Hofer/Julia Derkau (Hg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*, Weinheim/Basel, S. 70–86.
- Gurwitsch, Aron (1976), *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*, Berlin.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (1997), *Was hält die Gesellschaft zusammen?*, Frankfurt/M.
- Klein, Ansgar (2001), *Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Politische Kontexte und demokratietheoretische Bezüge der neueren Begriffsverwendung*, Wiesbaden.
- Mannheim, Karl (1980), *Strukturen des Denkens*, Frankfurt/M.
- Mannheim, Karl (2015 [1929]), *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M.
- Magnus, Cristian D./Sliwka, Anne (2014), *Servicelearning – Lernen durch Engagement*, letzter Zugriff: 27.01.2022, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement>.
- Nassehi, Armin (2021), *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München.
- Olk, Thomas/Hartnuß, Birger (2011), »Bürgerschaftliches Engagement«, in: dies. (Hg.), *Handbuch Bürgerschaftliches Engagement*, Weinheim/Basel, S. 145–161.
- Reckwitz, Andreas (2010), »Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus«, in: Monika Wohlrab-Sahr (Hg.), *Kultursoziologie: Paradigmen-Methoden-Fragestellungen*, Wiesbaden, S. 179–205.
- Reinders, Heinz (2016), *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*, Weinheim/Basel.

- Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hg.) (2020), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim/Basel.
- Schimank, Uwe (2020), *Der Zusammenhalt moderner Gesellschaften: Sozialintegration multipler Spannungsverhältnisse*. Vortrag im Rahmen der Tagung »Zusammenhalt, Vertrauen, Integration, Solidarität« des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt, 26.-27.11.2020, Goethe-Universität Frankfurt.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2012), *Praxishandbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*, Weinheim/Basel.
- Simonson, Julia/Kelle, Nadiya/Kausmann, Corinna/Tesch-Römer, Clemens (Hg.) (2022), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019*, Wiesbaden.
- Speck, Karsten/Backhaus-Maul, Holger (2007), *Wissenschaftliche Evaluation des Programms »Service Learning – Schule gestaltet Gemeinwesen« im Land Sachsen-Anhalt*, letzter Zugriff: 27.01.2022, <https://www.ganztaegig-lernen.de/media/Evaluationsbericht%20Service%20Learning.pdf>.
- Speck, Karsten/Ivanova-Chessex, Oxana/Wulf, Carmen (2013), *Wirkungsstudie Service Learning in Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen*, letzter Zugriff: 27.01.2022, http://www.citizenup.de/fp_files/sozialgenial_Print/Wirkungsstudie_Service_Learning_Forschungsbericht_Uni_Oldenburg_web.pdf.
- Strachwitz, Rupert Graf/Priller, Eckhard/Triebe, Benjamin (2020), *Handbuch Zivilgesellschaft*, Berlin/Boston.
- Teufel, Erwin (Hg.) (1996), *Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?*, Frankfurt/M.
- Zimmer, Annette/Simsa, Ruth (Hg.) (2014), *Forschung zu Zivilgesellschaft, NPOs und Engagement. Quo vadis?*, Wiesbaden.

Sozialisation und die Reflexivität von Kultur in der Einwanderungsgesellschaft – eine videoethnografische Untersuchung des Alltags in postmigrantischen Familien

Christian Meier zu Verl, Christian Meyer, Baha Ocak und Tekin Yasar

1. Einleitung

Eine Soziologie der postmigrantischen Gesellschaft, die den kulturellen und sozialen Wandel der Einwanderungsgesellschaft Deutschlands in den Blick nimmt, zeichnet sich seit einigen Jahren ab, auch wenn noch zahlreiche soziologische Beiträge ausstehen. Wie Naika Foroutan anmerkt, hat bereits ein Umdenken im politischen Diskurs stattgefunden: Die Frage, *ob* die deutsche Gesellschaft eine Einwanderungsgesellschaft ist, wird durch die Frage, *wie* eine durch Migration kulturell pluralisierte Gesellschaft politisch gestaltet werden kann, ersetzt.¹ Auch die Soziologie wendet sich diesem Umdenken zu und beschreibt die postmigrantische Lage unserer Gesellschaft in empirischen Studien.²

Die vorliegende Untersuchung ist die erste Studie unseres Forschungsprojekts *Alltag in postmigrantischen Familien*. Ein Teil dieses Projekts besteht in der videoethnografischen Beobachtung und Beschreibung von Prozessen der Sozialisation und Enkulturation in postmigrantischen Familien. In diesen sozialen Prozessen, die wesentlich durch Interaktionen erfolgen, entwerfen sich Familienmitglieder wechselseitig implizit oder explizit als Akteure einer postmigrantischen Gesellschaft. Sie inkorporieren damit zum einen die praktischen Probleme und Lösungen kultureller Pluralisierung. Zum anderen beobachten sie im familiären, aber auch außerfamiliären

1 Foroutan, *Die postmigrantische Gesellschaft*, S. 19

2 vgl. unter anderem Berner, *Status und Stigma*; Foroutan et al., *Deutschland postmigrantisch*; Foroutan/Karakayali/Spielhaus, *Postmigrantische Perspektiven*; Hill/Yildiz, *Postmigrantische Visionen*; Huxel et al., *Postmigrantisch gelesen*

Alltag Differenzen, die von ihnen reflexiv auf unterschiedliche Größen wie Kultur, Sprache, Geschlecht, Religion, Klasse etc. bezogen werden, die sie aber selbst in Interaktionen praktisch hervorbringen.

Im Zentrum unserer Untersuchung zur Sozialisation in postmigrantischen Familien stehen sowohl Praktiken der familiären Geselligkeit und Intimität – Unterhaltungen, Lernen, Streiten – als auch auf diese bezogene Praktiken der Differenzbeobachtungen. Mit diesen Praktiken stellen Familienmitglieder in ihren Interaktionen gemeinsam, reziprok und ko-operativ eine geteilte soziale Wirklichkeit her.

Im nächsten Abschnitt diskutieren wir sozial- und gesellschaftstheoretische Annahmen, die für eine soziologische Beschreibung postmigrantischer Gesellschaften relevant sind. Dabei arbeiten wir die interaktions- und kommunikationssoziologische Kritik und Revision von kulturdeterministisch-normativen Konzeptualisierungen von Gesellschaft und sozialer Ordnung heraus. Soziale Ordnung – Handlungskoordination, Intersubjektivität, normative Orientierung – als Grundlage für soziale Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalt kann in kulturell pluralisierten Gesellschaften wie der postmigrantischen Gesellschaft nicht mehr als über eine identisch unter den Gesellschaftsmitgliedern vorab geteilte Kultur konzipiert werden, wie es unter anderem die Cultural Studies und Ethnomethodologie zum Thema ihrer Forschung machen. Vielmehr müssen die Bedingungen für Handlungskoordination, Intersubjektivität und normative Orientierung fortwährend in den Interaktionen der Mitglieder selbst *in situ* geklärt werden. Kultur entfernt sich damit davon, eine unbewusst genutzte Ressource zu sein, und wird reflexiv: sie wird zur Signatur der Differenzbeobachtung. Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen für unsere Studie: *Erstens* ist Kultur als lokales Phänomen in Interaktionen zu betrachten. *Zweitens* sind kulturelle Kompetenz und kulturelles Wissen nicht nur individuelle Merkmale von Mitgliedern der Gesellschaft, sondern auch interaktionale Phänomene der Ko-operation.³ Beide Konsequenzen sind für die videoethnografische Untersuchung von Sozialisation in postmigrantischen Familien grundlegend. Im dritten Abschnitt unseres Textes beschreiben wir die methodologischen Voraussetzungen, um die sichtbare lokale und fortwährende kulturelle Leistung von Sozialisationsinteraktionen beobachtbar zu machen. Im vierten, empirischen Abschnitt schließlich wenden wir uns dann einzelnen familiären Interaktionen im Alltag zu und analysieren deren Vollzug, um

3 Goodwin, Co-Operative Action

den Prozess der Sozialisation in Form von konkreten Praktiken des Argumentierens, des Disziplinierens und des Solidarisierens soziologisch zu beobachten.

2. Der Alltag der Einwanderungsgesellschaft: Familiäre Sozialisation und das Postmigrantische

Die deutsche Migrationssoziologie betrachtet Einwanderung bislang vor allem aus einer Perspektive der Gesellschaftsanalyse.⁴ Dabei übersieht sie, dass sich Einwanderung auch als ein Prozess wechselseitiger Vergesellschaftung oder auch Interaktion beschreiben lässt. Migrationssoziologische Interaktionsanalysen sind jedoch eine Ausnahme.⁵ Die Einwanderungsgesellschaft wird nicht mit qualitativen Methoden, sondern mittels statistischer Verfahren erforscht.⁶

Jedoch lassen sich aus den gegenwärtig entstehenden Studien zur *postmigrantischen Gesellschaft* auch neue Impulse für die Migrationssoziologie und eine eigene migrationssoziologische Interaktionsforschung ableiten. Zentral für diese Studien ist der Perspektivenwechsel im politischen Diskurs. Die *Migrationsfrage* stelle sich gegenwärtig neu: »Es geht [...] nicht mehr darum, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern wie dieses Einwanderungsland gestaltet wird.«⁷ Das *Wie* der postmigrantischen Gesellschaft bezieht sich nicht nur auf politische Debatte, sondern kann auch und insbesondere im Alltag der Akteure selbst beobachtet und erforscht werden. Das Postmigrantische der deutschen Gesellschaft wird damit zu einem Phänomen der multiplen kulturellen Pluralisierungen in unterschiedlichen Bereichen, die durch unterschiedliche soziologische Perspektivierungen beschrieben werden können.

Theoretische und begriffliche Ausgangspunkte für unsere videoethnografische Untersuchung familiärer Sozialisation in postmigrantischen Familien bilden soziologische Konzepte von Sozialisation, Kultur, Interaktion und sozialer Ordnung. Auf ihrer Grundlage werden wir empirisch beobachten, wie in konkreten Interaktionen zwischen Erwachsenen und

4 vgl. Aigner, Migrationssoziologie; Oswald, Migrationssoziologie

5 Bergmann, »Die kategoriale Herstellung von Ethnizität«, S. 166–8

6 vgl. exemplarisch Bujard et al., »Geflüchtete, Familien und ihre Kinder«

7 Foroutan, Die postmigrantische Gesellschaft, S. 19

Kindern, aber auch unter Kindern Sozialisation, Familie und das Postmigrantische als soziale Phänomene des Alltags im Detail praktisch vollzogen werden.

Sozialisation wurde in der Soziologie lange als eine *black box* behandelt, in der gesellschaftliche Institutionen wie die Familie und die Schule unfertige Individuen zu kompetenten Gesellschaftsmitgliedern transformieren. Nicht der konkrete Vollzug, das *Wie* der Sozialisation, durch das Gesellschaft gestaltet wird, sondern die sozialen und gesellschaftlichen Konsequenzen von Sozialisation wie soziale Ordnung, Integration und Zusammenhalt wurden soziologisch thematisiert.⁸

Ein solches, von Robert W. Mackay als »normativ« bezeichnetes Sozialisationskonzept findet sich prominent in den Theorien von Émile Durkheim bis Talcott Parsons.⁹ Sozialisation wird zu einem Prozess, mit dessen erfolgreichem Vollzug unfertige Individuen gesellschaftsfähig gemacht werden, indem die Kultur der Gesellschaft in vormals vereinzelte Individuen übertragen wird. Grundlage für diese Übertragung sind bei Durkheim die Passivität des Kindes und die natürliche Autorität der Eltern und Lehrerschaft. Letztere sozialisiert Kinder »methodisch«¹⁰ und integriert diese so in eine vorab existierende soziale Ordnung. Für Parsons besteht der Prozess der Sozialisation aus der Übernahme einer Reihe von Rollen, die für die immer schon gegebene Gesellschaft relevant sind und durch die erwachsende Generation unidirektional organisiert wird.¹¹ Nicht Autorität, sondern Motivation und Wille zur Teilhabe an und Kontinuierung von Gesellschaft, aber auch Angst vor Sanktionen sind für Parsons soziologisch entscheidend, um zu erklären, wie soziale Ordnung möglich ist und stabilisiert wird. Dabei orientiert er sich sozialisationstheoretisch an den psychoanalytischen Vorstellungen von Erich Fromm.¹² Sozialisation wird damit zu einem dauerhaften Prozess der Verpflichtung von Individuen zu sozial sanktionierten Wertemustern und Handlungsformen, die nur durch den fortwährenden Erhalt von Motivation gewährleistet werden kann. Damit bleibt die Sozialisation nicht mehr exklusiv auf eine Eltern-Kinder-Beziehung bezogen, sondern wird zum Bestandteil eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses normativer Integration. Soziale Ordnung und gesellschaftliche Integration können nach Parsons' Theorie

8 vgl. Abels/König, *Sozialisation*

9 Mackay, »Conceptions of Children and Models of Socialization«

10 Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, S. 46

11 Parsons, *The Social System*

12 vgl. Parsons/Bales, *Family Socialization and Interaction Process*

nur durch eine normativ bindende, homogene Kultur und eine entsprechende Sozialisation der Individuen gewährleistet werden. Diese Theorie wurde als »oversocialized concept of man«¹³ von unterschiedlichen Seiten kritisiert.

Die Gesellschaftstheorien von Durkheim und Parsons beantworten mit ihren Konzepten von Sozialisation also die Frage, wie sich soziale Ordnung über Generationen hinweg stabilisiert und wie sich gesellschaftliche Strukturen, etwa sozialer Ungleichheit, reproduzieren. Mit Blick auf die Sozialisation und das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft interessiert sich Parsons wie Durkheim nicht primär für gesellschaftlichen Wandel, sondern für die Kontinuität sozialer Ordnung. Phänomene kultureller Pluralisierung, wie sie in Einwanderungsgesellschaften sichtbar werden, lassen sich mit diesen Ansätzen sozialisationstheoretisch nur unzureichend konzeptualisieren und empirisch untersuchen, da sie von kulturell homogenen Gesellschaften ausgehen, in denen Kultur als eine unter allen Mitgliedern der Gesellschaft geteilte Ressource verstanden wird.

Eine soziologische Tradition, in der dies besser verankert ist und die Mackay »interpretativ« nennt¹⁴, knüpft unter anderem an Simmels Theorie der Vergesellschaftung¹⁵ und den sozialökologischen Ansatz der *Chicago School of Sociology*¹⁶ an. Im Symbolischen Interaktionismus, der Sozialphänomenologie, der Ethnografie der Kommunikation und der Ethnomethodologie wird Sozialisation in ihrem Vollzug untersucht und die strukturfunktionalistische *black box* durch detaillierte empirische Beschreibungen von Interaktionen für die soziologische Theoriebildung geöffnet.¹⁷ Sie begreifen Sozialisation zudem als einen reziproken und nicht unidirektionalen Interaktionsprozess zwischen Erwachsenen sowie Erwachsenen und Kindern. Peter L. Berger und Thomas Luckmann sprechen von einer *primären* und einer *sekundären Sozialisation*, mit der Neulinge sich in existierende soziale Welten integrieren, um als kompetente Mitglieder angemessen handeln zu können.¹⁸ Die Internalisierung dieser verobjektivierten Weltordnungen vollzieht sich, indem sie sich zunächst an signifikanten Anderen orientieren und deren Weltansicht inkorporieren. Während der primären Sozialisation

13 Wrong, »The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology«

14 Mackay, »Conceptions of Children and Models of Socialization«

15 Simmel, *Soziologie*

16 vgl. unter anderem Anderson, *The Hobo*; Thomas/Znanięcki, *The Polish Peasant in Europe and America*; Whyte, *Street Corner Society*

17 vgl. zuerst Mackay, »Conceptions of Children and Models of Socialization«

18 Berger/Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*

internalisieren Kinder die Welt ihrer signifikanten Anderen nicht als eine Welt unter vielen möglichen, sondern als die einzige existierende und wahrnehmbare Welt.¹⁹ Im Übergang von der primären zur sekundären Sozialisation wird die zunächst prominent in der Familie vermittelte Weltsicht für die generalisierten, aber zugleich auch differenzierten Weltsichten der Gesellschaft geöffnet. Neben der Weltsicht signifikanter Anderen wird so die Mannigfaltigkeit der Weltsichten generalisierter Anderer sichtbar. In diesem Prozess kommt der Sprache eine zentrale Rolle zu, und zwar in einem doppelten Sinne: Sie konstituiert nicht nur den *Inhalt* der Sozialisation, sondern ist zugleich auch das wichtigste *Instrument* der Sozialisation.

Für die Ethnografie der Kommunikation in Familien, wie sie unter anderem von Elinor Ochs ausgearbeitet wurde, sind Spracherwerb und der Erwerb von soziokulturellem Wissen eng verbunden und konstitutiv für Prozesse, durch die Neulinge zu kompetenten Mitgliedern einer Gesellschaft und Sprachgemeinschaft werden. Ochs zeigt empirisch, dass sich durch Interaktionen zwischen Eltern und Kindern trotz einer Wissens- und Kompetenzasymmetrie über die Zeit hinweg das soziokulturelle Wissen aller Familienmitglieder verändert. Daher werden Eltern im Prozess der Sozialisation ihrer Kinder immer auch *ko-sozialisiert*.²⁰ Dieses bidirektionale Konzept korrigiert das unidirektionale Konzept der strukturfunktionalistischen Sozialisationstheorie empirisch. Die Ethnografien der Familienkommunikation wurden unter anderem am *Center on the Everyday Life of Families* der UCLA ausgeführt, dessen Direktorin Ochs war.²¹

Die Ethnomethodologie radikalisiert diese Vorstellung einer wechselseitigen Sozialisation zwischen Erwachsenen und Kindern sowie unter Kindern. Sie sprechen daher auch von einer *Kids' Culture*²², die äquivalent zur Erwachsenenkultur, in die vermeintlich hineinsozialisiert wird, zu denken ist. Das ethnomethodologische Sozialisationskonzept kritisiert insbesondere, dass die entsprechenden strukturfunktionalistischen Konzepte unreflektiert Alltagstheorien kindlicher Entwicklung übernehmen. Es sind diese Alltagstheorien, aus denen die Ideen entstammen, dass Kinder *unfertig* und *inkompetent* seien und erst im Prozess der Sozialisation durch die Gesellschaft der Erwachsenen zu kompetenten Mitgliedern würden.²³

19 Ebd., S. 152

20 Ochs, *Culture and Language Development*, S. 224

21 vgl. Ochs/Kremer-Sadlik, *Fast-forward Family*; Ochs/Pontecorvo/Fasulo, »Socializing Taste«

22 Garfinkel et al., *Studies of Kids' Culture and Kids' Talk*

23 Ebd., S. 2–3

Derartige alltagstheoretischen Annahmen sind aus einer ethnomethodologischen Perspektive keine geeigneten Ressourcen, um Interaktionen mit und unter Kindern zu untersuchen. Sie sollten vielmehr das Thema solcher Untersuchungen sein. Eine detaillierte Beschreibung von Interaktionen mit und unter Kindern beantwortet nicht nur die Frage, wie sich diese Interaktionen vollziehen, sondern öffnet auch den Blick für die Fertigkeiten von Kindern, ihre eigene soziale Ordnung praktisch herzustellen. Ethnomethodologische Studien haben daher einen Korpus von Interaktionen mit und unter Kindern erstellt.²⁴ Mit den Beschreibungen von Interaktionen werden auch Kinder in ihren Kompetenzen als Mitglieder der Gesellschaft soziologisch beobachtbar. Die Vorstellung von Kindern als noch inkompetente »adults-in-becoming« wird so empirisch revidiert.

Die traditionelle soziologische Sozialisationstheorie steht bei der Beschreibung kulturell pluralisierter und heterogener Gesellschaften, wie der postmigrantischen Gesellschaft, vor der Herausforderung, soziale Ordnung jenseits einer geteilten homogenen Kultur theoretisch neu zu denken.²⁵ Die Annahmen der Ethnomethodologie, die soziale Ordnung nicht über eine gesellschaftsweit geteilte Kultur erklärt, sondern als lokale und fortwährende Leistung der Akteure selbst versteht, machen die sichtbaren Interaktionen der Einwanderungsgesellschaft zum Realisierungsort, an dem soziale Ordnung unter kulturell pluralen Bedingungen verfertigt und damit auch empirisch zugänglich wird.²⁶

3. Videoethnografische Forschung in postmigrantischen Familien

Die hier untersuchten videoethnografischen Daten über familiäre Interaktionen sind im Rahmen unseres Forschungsprojekts »Alltag in postmigrantischen Familien« entstanden. Mit den Videoaufzeichnungen wird die flüch-

24 vgl. unter anderem Goodwin, *The Hidden Life of Girls*; Goodwin/Cekaite, *Embodied Family Choreography*; Keel, *Socialization*; Kidwell, »Interaction Among Children«; Sacks, »On the Analyzability of Stories by Children«

25 vgl. für die deutschsprachige Kritik soziologischer Sozialisationstheorien Hurrelmann et al., *Handbuch Sozialisationsforschung*

26 vgl. für den Ansatz der Cultural Studies unter anderem Hall, »Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity«; Hoggart, *Everyday Language and Everyday Life*; Willis et al., *Common Culture*

tige und situativ verankerte Vollzugswirklichkeit des Familienlebens und der Sozialisation für soziologische Analysen zugänglich, indem sie technisch-registrierend konserviert wird.²⁷ Eine derartige Datengrundlage ermöglicht es, einzelne verkörperte und sprachliche Praktiken und deren sequenzielle Organisation detailliert zu untersuchen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Praktiken durch die Interaktionspartner:innen selbst auf eine Weise hervorgebracht werden, die »seen but unnoticed«²⁸, also zwar *gesehen* und in das fortlaufende Interaktionsgeschehen integriert werden, aber dennoch *unbemerkt* bleiben und eine Ressource für die Thematisierung anderer Gegenstände bilden.

Um diese Praktiken jedoch verstehen und adäquat beschreiben zu können, ist nicht nur das *persönliche Aufsuchen* und *videografische Aufzeichnen* der zu untersuchenden Situationen und Interaktionen, sondern auch der ethnographische Erwerb von Teilnehmer:innenwissen notwendig.²⁹ Dieses Wissen versetzt den bzw. die Ethnograph:in in die Lage, die praktischen Ressourcen, mit denen die teilnehmend beobachteten Interaktionspartner:innen soziale Ordnung unter Bedingungen kultureller Pluralität praktisch und situativ verfertigen, nicht nur praktisch zu verstehen, sondern zugleich auch für eine reflexive Produktion von Beschreibungen zu nutzen.³⁰

Für den vorliegenden Text hat der Videoethnograf Baha Ocak als teilnehmende Beobachter den Alltag der Familie Îzol über einen Zeitraum von zwei Jahren mit der Videokamera immer wieder gefilmt.³¹ Auf diese Weise wurden über 70 Stunden familiärer Interaktionen dokumentiert. Die Kernfamilie Îzol besteht aus vier Mitgliedern: Der Vater Çiya (43 Jahre), die Mutter Banu (38 Jahre) und die beiden Söhne Aras (6 Jahre) und Egît (2 Jahre). Die Kinder sind in Deutschland geboren und die Eltern in der Türkei. Die Eltern sprechen fließend Kurdisch, Türkisch und Deutsch. Zum Zeitpunkt der hier untersuchten Videoausschnitte spricht Aras Deutsch und Kurdisch und Egît erste Wörter in beiden Sprachen. Çiya lebt seit 2002 in Deutschland und betreibt ein eigenes Geschäft in der Innenstadt von Ravensburg. Banu hat 2013 Çiya geheiratet und kam im Zuge ihrer Ehe nach Deutschland. Aras geht zum

27 Bergmann, »Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit«

28 Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*

29 Breidenstein/Kelle, »Kinder als Akteure«; Meier zu Verl, *Daten-Karrieren und epistemische Materialität*; Meyer/Meier zu Verl, »Ethnomethodologische Fundierungen«

30 Gukelberger/Meier zu Verl/Meyer, »Die dreifache Prozessualität des Körpergedächtnisses«

31 Alle hier verwendeten Namen sind Pseudonyme.

Zeitpunkt der Videoethnografie bereits in die Grundschule und Egît besucht fünf Tage die Woche einen Kindergarten.

4. Sozialisation in postmigrantischen Familien

Die hier untersuchten transkribierten Interaktionen von Familienmitgliedern machen unterschiedliche Dimensionen der Sozialisation in postmigrantischen Familien zugänglich. Sozialisation ist aus der hier eingenommenen ethnomethodologischen Perspektive ein durch die Interaktionen der Mitglieder lokal und fortlaufend gefertigtes soziales, praktisches, körperliches und vor allem wechselseitiges Phänomen. Um dieses Phänomen zu verfertigen, stellen sich die Mitglieder im Vollzug ihrer Interaktionen gegenseitig unterschiedliche materielle, interaktionale und semiotische Ressourcen zur Verfügung. Sie arbeiten ko-operativ und je nach ihren körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten an gemeinsamen Handlungen, mit deren Vollzug sie sich ko-sozialisieren. Dies gilt nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern der Familie.

4.1 Sozialisation im Hausunterricht unter Pandemie-Bedingungen

Im Februar 2021 sind die Grundschulen in Baden-Württemberg aufgrund einer hohen Fallzahl von Covid-19 Infektionen geschlossen, und die Eltern der Grundschüler:innen wurden dazu angehalten, ihre Kinder zuhause zu unterrichten. Die Lehrer:innen von Aras stellen ihm und seinen Eltern unterschiedliche Materialien zur Verfügung, damit er sich den Unterrichtsstoff der ersten Grundschulklasse (Ende erstes Halbjahr) zusammen mit seinen Eltern erarbeiten kann. Banu übernimmt damit auch Aufgaben der Lehrer:innen und unterrichtet Aras in den elementaren Fächern der Grundschule. Im nachfolgenden Ausschnitt bearbeiten die beiden ein Arbeitsblatt aus dem Zebra 1-Buchstabenheft. Dieses Arbeitsblatt besteht aus einer Kombination von Lese- und Schreibübungen zum deutschen Doppellaut »eu« (Abb. 1).



Abb. 1: teilweise ausgefülltes Zebra 1-Buchstabenheft, S. 60–1

Quelle: Diese und alle folgenden Abbildungen des Beitrags sind eigene Darstellungen.

Banu leitet Aras auf Kurdisch und Deutsch an, die Übung zu bearbeiten. Dabei stellt sie ihm kontextsensitiv verschiedene Ressourcen zur Verfügung, um das Arbeitsblatt in einer bestimmten Reihenfolge erfolgreich zu bearbeiten.

Transkript 1 – Hausunterricht (02.02.21, 2:05-2:13 min.)

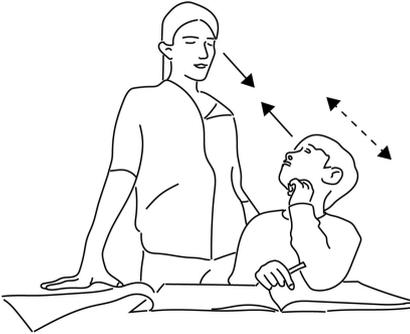


Abb. 2

1 Banu **awa dî çî ye**
was ist dieses andere

2		(1.1)
3	Aras	ä:h neun
4	Banu	tê de heye (-) ist es drin (-)
5		neun (-)
6	Aras	neun (.) mitte (.)
7	Banu	ja

Um die Aufgabe für Aras zu strukturieren, nutzt Banu die Paarsequenz *Frage-Antwort*.³² Jede neue Teilaufgabe wird mit dem ersten Teil der Paarsequenz – einer Frage – »awa dî çiyê« (Z. 1, dt. *was ist dieses andere?*) eingeleitet. Dabei geht Banu die Reihenfolge der Abbildungen im Übungsheft rechts unten (Abb. 1) von links nach rechts durch. Aus der Perspektive von Banu soll Aras mit seinem zweiten Paarsequenz-Teil nicht nur die Frage beantworten, sondern zugleich die Aufgabe des Übungshefts bearbeiten. Aras artikuliert nach einer kurzen Redepause (Z. 2), in der er die nächste Abbildung in seinem Übungsheft sucht, das mit dieser Abbildung assoziierte deutsche Wort (Z. 3). Da Aras mit seiner Antwort nicht eindeutig ein »eu« als im Wort Neun vorhanden benennt, fragt Banu mit »tê de heye« (Z. 4, dt. *ist es drin?*), ob sich der Laut »eu« im Wort befindet. Aras blickt zu Banu, die rechts hinter ihm steht, und schüttelt seinen Kopf (Abb. 2). Banu schließt an diese non-verbale Verneinung an, indem sie das Wort Neun selbst ausspricht und dabei den Laut »eu« darin gedehnt und damit für Aras gut hörbar ausspricht. Aras wiederholt zunächst das Wort Neun (Z. 6). Mit seiner anschließenden Antwort »mitte« (Z. 6) macht Aras für Banu deutlich, dass er den Laut »eu« nun auch erkannt hat und seine Position im Wort lokalisieren kann. Banu beendet die Aufgabe und das Frage-Antwort Schema mit »ja« (Z. 7), das die Richtigkeit seiner Antwort ratifiziert. Damit reproduziert die Mutter Banu die institutionelle Gesprächsorganisation, die für die Schule beschrieben wurde. Während – wie die Konversationsanalyse gezeigt hat – im Alltag durch einfache Paarsequenzen des Schemas A-B (z.B. Einladung – Annahme oder Ablehnung) soziale Handlungen vollzogen und Beziehungen gestaltet werden,³³ erfolgt in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion eine unterrichtstypische Erweiterung: Auf die Antwort des bzw. der Schüler:in folgt in der Regel

32 Sacks/Schegloff/Jefferson, »A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation«

33 vgl. Schegloff, *Sequence Organization in Interaction*

in einem dritten Redezug durch die Lehrer:in eine zusätzliche Ratifikation oder Evaluation nach dem Schema A-B-C.³⁴ Die Reproduktion der schulischen Interaktionspraxis durch Banu und Aras macht eine Vertrautheit mit dieser Methode zur Herstellung sozialer Ordnung sichtbar und hinterlässt den Eindruck der Einigkeit auch seitens der postmigrantischen Familie in Bezug auf diese Ressource.

Banu stellt ihrem Sohn Aras zudem verschiedene linguistische Ressourcen für seine sprachliche Sozialisation zur Verfügung, um die Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten. Sie nutzt die Paarsequenz *Frage-Antwort*, um die Aufgabe zu strukturieren, die selbst nicht entlang eines Frage-Antwort-Schemas im Übungshelft (Abb. 1) aufgebaut wurde. Dabei fragt Banu Aras auf Kurdisch, der selbst wiederum auf Deutsch antwortet. Für die Korrektur der falschen Antwort, macht Banu den deutschen Laut »eu« für Aras hörbar, indem sie ihn gedehnt ausspricht. Banu und Aras nutzen ihre Zweisprachigkeit und den fließenden Wechsel zwischen den Sprachen, um Aras' Kompetenzen der deutschen Sprache entlang semiotischer und linguistischer Ressourcen (das Arbeitsblatt und die sprachlichen Praktiken von Banu) zu erweitern.

4.2 Sozialisation unter Geschwistern

Während des Hausunterrichts leitet Banu nicht nur ihren älteren Sohn Aras an, damit er seine Aufgaben erfolgreich bearbeitet, sondern betreut parallel auch ihren jüngeren Sohn Egît, da im Februar 2021 auch die Kindergärten geschlossen waren. Nicht selten kommt es dabei zu Situationen, in denen die von Banu getrennt gehaltenen Aktivitäten der beiden Kinder in eine gemeinsame Aktivität überführt werden. Egît und Aras stellen dabei kooperativ einen geteilten Aufmerksamkeitsraum her, indem sie ihre Aktivitäten gemeinsam organisieren, solange Banu dies nicht zum Beispiel durch eine räumliche Trennung unterbindet.

34 »initiation-response-evaluation« [IRE], vgl. zuerst Mehan, *Learning Lessons*

Transkript 2 – *Geselligkeit* (02.02.21, 12:11-12:44 min.)

- 01 Banu **kuîê min jî elime xwe le yazî ne wel kuîê min (-)**
 mein sohn lernt schreiben nicht wahr mein sohn (-)

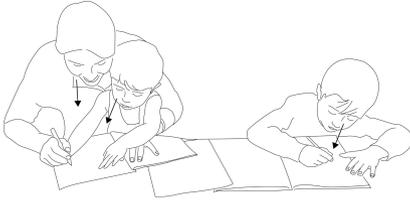


Abb. 3

- 02 Egît **m:üllauto**
 03 Banu **erê: müllauto ya tamam. (-)**
 ja ist ein müllauto okay (-)
 04 **ka bêje werê (.)**
 sag mal komm her
 05 **peki wêderê xêt heye ne wer çizgî heye**
 also es gibt hier eine linie nicht wahr eine linie
 06 **°h serê wî xêtê wê heye**
 am anfang gibt es eine linie
 07 Egît **((lacht)) (-) [((lacht))]**
 08 Banu **[hade kurê min (.)]**
[los mein sohn (.)]



Abb. 4

- 09 Egît <f>mü::llau::to::[:?>
 10 Aras (((lacht))
- 11 Banu aras (.) ez dibejim ji ber na wani [bi xêlate te kete
 aras ich sage es dir er wird so [zu deinem verhängnis
 12 Egît [mü::llau::to? ((lacht))
 13 Egît [m::ü::lauto:, ((lacht))
 14 Aras (((lacht))
- 15 Egît [m::üllau::to.
 16 Aras (((lacht))

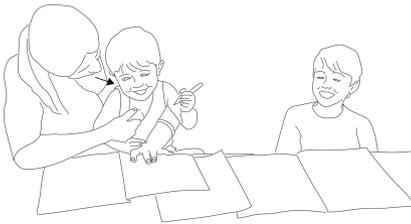


Abb. 5

- 17 Aras (((lacht))
 18 Banu [çiças henekê wî [ne xweşin
 [was für schlechte [witze er macht
 19 Egît (((lacht))
- 20 Banu [çiças henekê wî ne xweşin (.)
 [was für schlechte witze er macht (.)

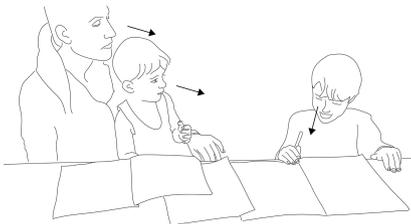


Abb. 6

21	Egît	(((lacht)) henek (((lacht)) spaß
22	Aras	mü::llau:to::?
23	Banu	aras çêke aras mach

Für ihren jüngsten Sohn Egît hat Banu ein Heft mit Schwungübungen besorgt, damit er bereits lernen kann, wie man mit einem Stift unterschiedliche Arten von Linien zeichnet. Beide Kinder haben ein Heft vor sich liegen, in dem sie malen und schreiben. Egît sitzt dabei auf dem Schoss von Banu und Aras sitzt links neben ihnen (Abb. 3). Banu malt mit Egît eine erste Linie auf das Übungsblatt (beide halten den Stift mit einer Hand zusammen fest) und kommentiert währenddessen die gemeinsame Aktivität auf Kurdisch (Z. 1). Dabei spricht sie einzelne Wörter weicher aus, indem sie unter anderem den im Kurdischen gerollten R-Laut (d.h. den alveolaren Tap) durch ein diesem akustisch ähnliches L (einen lateralen alveolaren Approximanten) ersetzt, so zum Beispiel beim kurdischen Wort Kur (dt. Sohn). Adressat ist der jüngere, zweijährige Sohn. Konsonantenmodifikationen sind in der sprachlichen Interaktion mit Kleinkindern nicht ungewöhnlich.³⁵ Wir vermuten hier eine Doppelfunktion dieser artikulatorischen Modifikation: einerseits handelt es sich um eine Kose-Artikulation zur affektiven (und zugleich infantisierenden) Vereindeutigung der Adressierung des Jüngeren. Andererseits rahmt es die Interaktionssituation als eine des theatralen Spiels, hier: des Schulspiels mit dem zweijährigen Sohn Egît. Denn anschließend zeigt Egît auf das vor ihnen liegende Blatt und artikuliert dabei das deutsche Wort Müllauto (Z. 2, Abb. 3). Banu stimmt Egît zu und macht damit seine vorherige Äußerung zu einer Behauptung, deren inhaltliches Urteil sie ratifiziert (Z. 3) (vgl. für Praktiken der Zustimmung Pomerantz 1984).³⁶ D.h. auch mit dem zweijährigen Egît reproduziert Banu die dreizügige Sequenzorganisation, die charakteristisch für die Institution Schule und die Unterrichtssinteraktion ist. Wie wir sehen, erfolgt hier somit eine vollzugspraktische Sozialisation, die eine Vertrautheit mit den praktischen Vorgängen in der Institution Schule verfertigt. Zugleich erzeugt die Verwendung dieser Praktiken durch

35 »infant directed speech«, Shockey/Bond, »Phonological Processes in Speech Addressed to Children«

36 vgl. für Praktiken der Zustimmung Pomerantz, »Agreeing«

Banu eine Rahmung dieser Vollzugspraktiken als nicht spezifisch deutsch, sondern als non-kulturell bzw. überkulturell. Egît – und auch Aras – wird vermittelt, dass auch in der Familie Einigkeit über die Selbstverständlichkeit dieser praktischen Eigenschaften von Schule und Unterricht herrscht. Eine solche vollzugspraktische Vertrautheit mit den Abläufen der Institution Schule bildet eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Integration, das praktische Mitwirken an der Kontinuierung sozialer Ordnung und die Teilhabe an gesellschaftlichem Zusammenhalt. Danach wechselt Banu das Thema und leitet Egît erneut an, eine weitere Linie von links nach rechts zu zeichnen (Z. 4–6, 8). Egît beginnt währenddessen zu lachen (Z. 7) und artikuliert nach einer direkten Aufforderung durch Banu (Z. 8) erneut das Wort Müllauto (Z. 9). Er spricht es dabei sehr laut und gedehnt aus, streckt seine Arme lang aus und stößt sich von Tisch ab (Abb. 4). Aras beginnt währenddessen zu lachen und blickt zu Egît herüber (Z. 10, Abb. 4). Banu ermahnt Aras anschließend, sich nicht von seinem Bruder ablenken zu lassen (Z. 11). Überlappend dazu beginnt Egît erneut das Wort Müllauto in unterschiedlich betonten Varianten zu wiederholen, begleitet von dem Lachen seines älteren Bruders Aras (Z. 12–16). Daraufhin zieht Banu Egît für seinen Witz auf, indem sie seinen Witz als »schlechten Witz« bezeichnet (Z. 18) und ihm dabei im Brustbereich mit ihrer rechten Hand knufft (Abb. 5). Dabei beginnt Egît erneut zu lachen (Z. 19) und auch Aras lacht weiterhin (Z. 17). Banu wiederholt anschließend ihre Äußerung noch einmal (Z. 20), während Egît nach seinem Lachen auf Kurdisch das Wort »Spaß« artikuliert (Z. 21). Anschließend reinszeniert Aras Egîts Mimik, Gestik und Aussprache des Wortes Müllauto, jedoch ohne, dass sein Bruder erneut lacht (Abb. 6).³⁷ In diesem Sinne ist Aras mit seiner Reinszenierung gescheitert, die gemeinsame Geselligkeit und Ablenkung von den Aufgaben fortzuführen. Im Anschluss ermahnt Banu Aras die Aufgaben weiterzumachen (Z. 23).

Auch Kinder bzw. Geschwister sozialisieren sich in ihren Interaktionen untereinander. Egît gelingt es durch seine mehrfache Artikulation des Wortes Müllauto und seine begleitende performative Darstellung temporär einen geteilten Aufmerksamkeitsraum zu erzeugen und die vorherige Situation in eine Situation der Geselligkeit zu überführen. Auch wenn Egît mit seinen zwei Jahren vor allem einzelne deutsche und kurdische Wörter artikuliert, verfügt er bereits über die Kompetenz, die Aufmerksamkeit seiner

37 vgl. für Reinszenierungen und Geselligkeit Bergmann, »Reinszenierung in der Alltagsinteraktion«

Interaktionspartner:innen durch seine Praktiken zu organisieren und Situationen der Geselligkeit zu ko-operativ erzeugen und temporär zu kontinuierlich. Sein älterer Bruder und seine Mutter tragen auf unterschiedlicher Weise zu dieser Geselligkeit bei, indem sie ihre Blicke mit Egît koordinieren, (zusammen) lachen und auch die Handlungen von Egît sprachlich bewerten.

4.3 Sozialisation als Praxis des Argumentierens über die adäquate Gestalt von Weihnachtsbäumen

Religiöse Rituale und theologisches Argumentieren stehen nicht im Vordergrund des Alltags der Familie İzol. Banu und Çiya wurden von ihren Eltern in der Türkei muslimisch erzogen. Während Çiya sich von der Religion abgewandt hat, betet Banu immer noch regelmäßig. Ihre Kindern Aras und Egît ist es jedoch freigestellt, mit ihrer Mutter zusammen zu beten oder nicht. Mit christlichen Ritualen, wie das Feiern der Geburt von Jesus an Weihnachten, sind Banu und Çiya erst seitdem sie in Deutschland leben, vertraut. Durch Kindergarten, Grundschule und erste Freundschaftsbeziehungen wachsen Aras und Egît in einem Umfeld auf, in dem unterschiedliche religiöse Vorstellungen und Rituale präsent sind. Aras bittet seine Eltern, in der Vorweihnachtszeit einen Weihnachtsbaum auch zuhause und nicht nur im Geschäft des Vaters aufzustellen. Im den nachfolgenden Videoausschnitt sind Çiya und Aras damit beschäftigt, diesen Weihnachtsbaum zuhause aufzustellen. Dies wollen die beiden im Kinderzimmer tun, während Egît neben ihnen spielt. Dabei tauschen Aras und Çiya Argumente miteinander aus, ob es sich bei dem vor ihnen stehenden Exemplar um einen angemessenen Weihnachtsbaum handelt oder nicht.

Transkript 3 – Weihnachtsbaum (29.11.20, 10:35-11:15 min.)

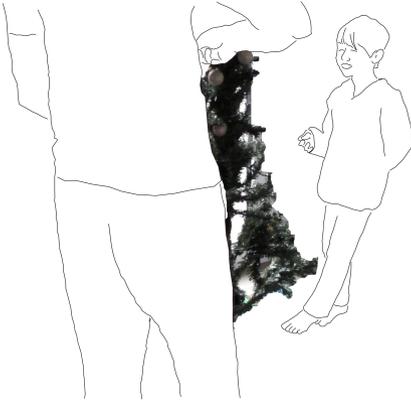


Abb. 7

- | | | |
|----|------|--|
| 01 | Aras | aber was ist das eigentlich für ein weihnachts:baum |
| 02 | Çiya | schön |
| 03 | Aras | das sieht nicht wie eine richtiges weih[nachtsbaum |
| 04 | Çiya | [doch das ist genau wie eine (.) baum |
| 05 | | (1.3) |
| 06 | Çiya | ka ji baha ji bipirse (-) |
| | | du kannst auch baha fragen (-) |
| 07 | Aras | mei::n |
| 08 | | (1.1) |
| 09 | Aras | also mir is- [(.) der sieht nicht so wie ein weihnachtsbaum |
| 10 | Egît | [a::h |
| 11 | Çiya | bi xwedê siehst [so aus wie eine was |
| | | bei gott siehst [so aus wie eine was |
| 12 | Egît | [a:::h |
| 13 | Aras | wie ein ganz nor[males (.) baum |
| 14 | Egît | [a::h ah_ah_ah_a::h |
| 15 | Aras | wie [ein ganz normales (.) baum |
| 16 | Egît | [a::haha:: |
| 17 | Çiya | nei:n |

- 18 Aras **wie ein hässliches 'h plastik[baum**
 19 Çiya **[tamam rojekî [din**
 [ok ein anderer [tag
 20 Egît **[de de**
[los los



Abb. 8

- 21 Aras **was (.)**
 22 Çiya **rojekî (.) din (-)**
 ein anderer tag (-)
 23 Aras **ja und wa:n**
 24 Çiya **nächstes jahr**
 25 Aras **nä::ch:stes ja:hr?**

Nachdem Çiya und Aras gemeinsam an dem Baum gearbeitet haben, wickelt Çiya alleine eine Lichterkette um den Baum. Aras steht etwas abseits mit dem Rücken an eine Schranktür gelehnt und beobachtet die Aktivitäten seines Vaters. Zum Baum gestikulierend thematisiert Aras die Qualitäten des Weihnachtsbaums in Form einer Frage (»aber was ist das eigentlich für ein weihnachts:baum«, Z. 1, Abb. 7). Diese Frage kann als eine Sachfrage begriffen werden. Sie kann aber auch als eine Kritik und Aufforderung zur Rechtfertigung aufgefasst werden, mit der Aras Çiya auf ein mögliches Pro-

blem aufmerksam machen möchte und damit zugleich eine Antwort in Form einer Problembeschreibung initiiert.

Die nachfolgende Antwort von Çîya enthält ein solches Urteil, das die ästhetische Qualität des Weihnachtsbaums als »schön« bewertet (Z. 2). Einen Widerspruch zwischen seiner und Çîyas Position markiert Aras mit seiner anschließenden Äußerung, dass das vor ihnen stehende Exemplar nicht »richtig« aussieht (Z. 3). Mit diesem dritten Redebeitrag von Aras wird ein Konflikt zwischen den artikulierten Positionen sichtbar bestätigt (vgl. Pomerantz 1984). Dem inhaltlichen Urteil seines Sohns widerspricht Çîya teilweise überlappend zum vorherigen Redebeitrag (»doch das ist genau wie eine (.) baum«, Z. 4). Nach einer anschließenden Redepause (Z. 5) führt Çîya den anwesenden Videoethnografen Baha an, um seine Position zu stärken (Z. 6). Baha bringt sich jedoch nicht mit einem eigenen Redebeitrag in das Gespräch ein. Es ist Aras, der ein »nei::n« (Z. 7) artikuliert, das mehrdeutig auf die beiden vorherigen Äußerungen (Z. 4, 6) bezogen werden kann.

Nach einer weiteren kurzen Redepause (Z. 8) reformuliert Aras seine Position erneut, die den vor ihnen stehenden Baum nicht als Weihnachtsbaum anerkennt. Überlappend dazu macht sich Egî akustisch bemerkbar, der mit einer Spielzeugpistole durch das Kinderzimmer läuft (Z. 10). Anschließend fordert Çîya Aras dazu auf, das Erscheinungsbild des vor ihnen stehenden Baums selbst zu definieren (Z. 11). Aras beschreibt das Objekt zweimal als »wie ein ganz normales baum« (Z. 13, 15), während überlappend zu seiner Äußerung Egî sich weiterhin akustisch bemerkbar macht und dabei in die Richtung von Aras läuft. Aras' Beschreibung kann als eine Abwertung verstanden werden, die den spezifischen Charakter eines Weihnachtsbaums bestreitet.³⁸ Dem widerspricht Çîya mit einem Nein (Z. 17), woraufhin Aras seine vorherige Beschreibung reformuliert und seine Abwertung verstärkt (»wie ein hässliches °h plastikbaum«, Z. 18). Dem Urteil widerspricht Çîya dieses Mal nicht, sondern er gibt Aras zu verstehen, dass sie ein anderes Mal einen anderen Baum aufstellen werden (Z. 19, dt. *okay ein anderer tag*). Währenddessen spricht Egî Aras überlappend an und fordert ihn mit einem »de de« (Z. 20, dt. *los los*) und einem Spielzeug in der Hand auf (Abb. 8), mit ihm zu spielen. Mit der Frage »was« macht Aras sein (akustisches) Nichtverstehen deutlich und ignoriert die Aufforderung seines jüngeren Bruders. Çîya wiederholt anschließend seine Äußerung (Z. 22).

³⁸ assement with downgrading, Pomerantz, »Agreeing and Disagreeing with Assessments«

Da die Formulierung »ein anderer tag« von Çîya nicht spezifisch genug für Aras zu sein scheint, fragt er nach dem exakten Zeitraum (Z. 23). Die Antwort von Çîya (»nächstes jahr«, Z. 24) wird von Aras wiederholt und durch die Art der Betonung als *unzulässig* und *kritikwürdig* bewertet (»nä::ch:stes jahr?, Z. 25).

Am Beispiel des vor ihnen stehenden Objekts diskutieren Aras und Çîya über die adäquate Gestalt eines Weihnachtsbaums. Dabei benutzen sie unterschiedliche argumentative Praktiken, um nicht nur einen Widerspruch zwischen den artikulierten Positionen herauszuarbeiten, sondern auch um eine praktische Lösung zu finden, die die Widersprüche für Aras und Çîya zwar nicht auflöst, aber *erträglich* für beide macht. Çîya geht auf seinen Sohn ein, ohne dass er den Argumenten von Aras inhaltlich folgt. Die Lösung des Konflikts besteht darin, im nächsten Jahr einen anderen Weihnachtsbaum zu nehmen, auch wenn Aras zugleich seine Unzufriedenheit mit dem Lösungsvorschlag von Çîya artikuliert.

Ganz im postmigrantischen Sinne stellt sich für Familie İzol also tatsächlich nicht mehr die Frage, *ob* sie einen Weihnachtsbaum haben, sondern nur noch *wie* dieser Baum auszusehen hat. Die Frage nach der adäquaten Gestalt von Weihnachtsbäumen wurde stets von der deutschen *Mehrheitsgesellschaft* gestellt, deren Vorstellungen auch immer wieder Gegenstand gesamtgesellschaftlicher Diskussionen waren.³⁹

In unserem Beispiel erfolgt eine *Differenzbeobachtung* von Seiten des Sohns Aras, der den vorhandenen Baum nicht als *richtigen, normalen*, sondern als *hässlichen* Weihnachtsbaum klassifiziert. Derartige Situationen der Typisierung des eigenen und fremden Handelns bieten systematisch Gelegenheiten der Fremd- und Selbst-Kulturalisierung in Alltagssituationen postmigrantischer Familien. Dies haben auch Clotilde Pontecorvo und Alessandra Fasulo am Beispiel des Vorbereitens eines typischen italienischen Abendessens in Österreich gezeigt.⁴⁰ In unserem Beispiel wird eine aus der expliziten Differenzbeobachtung hervorgehende Kulturalisierung der eigenen Praxis allerdings nicht durch den Vater Çîya und den Sohn Aras expliziert.

39 vgl. exemplarisch die Satire Böll, *Nicht nur zur Weihnachtszeit*

40 Pontecorvo/Fasulo, »Planning a Typical Italian Meal«

4.4 Mediale Sozialisation zwischen Großeltern, Eltern und Kindern

Die Großeltern väterlicher- und mütterlicherseits leben in der Türkei, so dass der wöchentliche Kontakt zwischen den Familienmitgliedern über das Telefon bzw. Smartphone realisiert wird. Zumeist rufen Banu und Çîya ihre Eltern an und beide Parteien telefonieren dann in unterschiedlichen Konstellationen miteinander. Damit sich Großeltern und Enkelkinder auch sehen können und nicht nur die Stimme des Anderen hören, benutzen sie oft die Videoanruf-Funktion der Plattform WhatsApp. Dabei kommt eine Konstellation aus Großeltern, Eltern, Kindern und technischem Medium zustande, die allesamt ko-operativ und verteilt an einer gemeinsamen Handlung, wie zum Beispiel dem Durchführen einer Verabschiedung, mitwirken.⁴¹

Transkript 4 – Videoanruf (31.10.20, 1:00-1:08 min.)

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | Çîya | bye bye çêki ji xwere
mach mal bye bye |
| 2 | | [bye bye çêki [maçekê jî bide
[mach bye bye [gib einen kuss |
| 3 | Egît | (((winkt))) (((legt seine hand auf den mund))) |
| 4 | Daye | e: (((küsst ihre hand)) ez jî te maç dikim
ja (((küsst ihre hand)) ich küsse dich auch |
| 5 | Çîya | [maçekê jî bide
[gib noch einen kuss |
| 6 | Daye | (((küsst ihre hand))) |
| 7 | Egît | (((nimmt seine hand vom mund))) |

41 Eisenmann, »Soziotechnische Intimität und wechselseitige Wahrnehmung bei Verabschiedungen in der familialen Videotelefonie mit Kindern«



Abb. 9

8 Daye **ez jî berxikê xwe maç dikim e**
ich küsse dich auch mein lämmchen ja

Nachdem Daye, Çîya und Egît miteinander gesprochen haben, initiiert Çîya mit der Äußerung »bye bye çêki jî xwere« (Z. 1, dt. *mach mal bye bye*) eine Verabschiedung und fordert zugleich durch einen Blickkontakt seinen Sohn Egît, der auf seinem linken Oberschenkel sitzt (Abb. 9), auf, diese Verabschiedung mit seiner Großmutter Daye durchzuführen. Nach der ersten Aufforderung beginnt Egît in Richtung des Displays, auf dem Daye zu sehen ist, zu winken (Z. 3), während Çîya Egît erneut auffordert »bye bye« zu machen und einen »Kuss« zu geben (Z. 2). Dabei legt Egît seine rechte Hand auf seinen Mund und nimmt diese nicht sofort wieder runter (Z. 3). Anschließend vollzieht Daye einen Handkuss und kommentiert diesen »ez jî te maç dikim« (Z. 4, dt. *ich küsse dich auch*). Überlappend zum Handkuss von Daye fordert Çîya Egît erneut auf, auch einen »Kuss« zu geben (Z. 5). Auch Daye macht einen zweiten Handkuss und lässt dabei ihre Hand etwas länger auf ihrem Mund

liegen (Z. 6, Abb. 9), so dass sie zusammen mit Egît den Handkuss abschließt, indem beide synchron die Hand vom Mund nehmen.

Çiya initiiert und koordiniert teilweise eine gemeinsame Verabschiedungshandlung zwischen Daye und Egît, die sich gegenseitig auf den Displays der Smartphones sehen und über deren Lautsprecher hören können. Aber Egît ist – auch wenn er nicht spricht – kein passiver Interaktionspartner, der nur den sprachlichen Aufforderungen seines Vaters folgt, sondern er koordiniert sich selbst visuell mit dem Bild seiner Großmutter Daye, so dass beide mit einem synchronen Verabschiedungskuss abschließen können. Dazu verwendet er nicht den ersten von Daye durchgeführten Handkuss, sondern erst den zweiten, da bei diesem für ihn länger sichtbar die Hand von Daye auf ihrem Mund liegt.

Videoanrufe zur Aufrechterhaltung familiärer Bindungen vor allem innerhalb der Kernfamilie sind – wenn auch keineswegs abwesend in anderen deutschen Familien – sehr viel gängiger in postmigrantischen Familien.⁴² Die Vertrautheit mit dieser Praxis der Beziehungsarbeit und Affektivität kann daher als graduelle, nicht aber exklusive Besonderheit des Alltags in postmigrantischen Familien gelten.

4.5 Die zwischenkörperliche Dimension der Sozialisation

Die Sozialisation von Kindern hat auch eine körperliche bzw. zwischenkörperliche Dimension, mit der basale Formen von Wir-Sozialität auch ohne sprachliche Fertigkeiten durch zwei oder mehr sich aufeinander beziehende und sich berührende Körper praktisch erzeugt werden. Im letzten Ausschnitt – einer Szene des Ins-Bett-Bringens des jüngeren Sohns – toben Çiya, Aras und Egît noch miteinander, bevor Egît sich alleine ins Bett legen soll, um zu schlafen.

42 vgl. Greschke/Motowidlo, »Getrennt zusammenleben«

Transkript 5 – Vor dem Einschlafen (20.09.20, 5:08-5:26 min.)

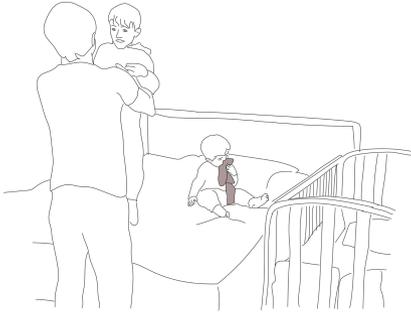


Abb. 10

- | | | |
|----|------|---|
| 01 | Aras | mach einfach irgendwas oder werf mich einfach so weg |
| 02 | Çiya | u:[p |
| 03 | Aras | [a::ha:h (.) |
| 04 | Egît | ma:la::: |

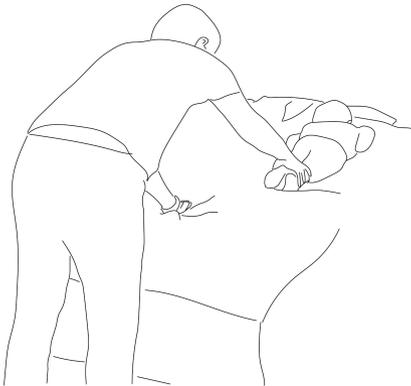


Abb. 11

- 05 Çiya **h:::a hadi babam**
 h:::a los mein papa
 06 **(1.7)**



Abb. 12

- 07 Aras **mach ein coolen [takla**
 mach ein coolen [überschlag
 08 Çiya **[were îjar here [xwe bigre (]**
 [komm jetzt her [gehe und halte dich fest (]
 09 Aras **[baba mach einfach ein cool takla (-)**
 10 Çiya **hade kurê min kurê min bese [(.) hade**
 los mein sohn mein sohn es reicht [(.) los
 11 Aras **[na gut**
 12 Çiya **hade kurê min wer virdê [(.) were vir (.]**
 los mein sohn komm her [(.) du kommst hierher (.)
 13 Aras **[bam**

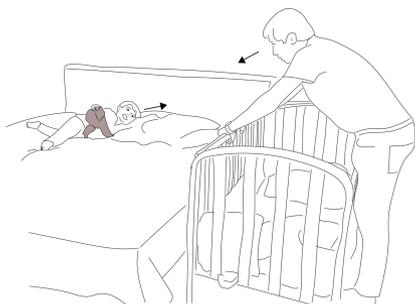


Abb. 13

14 Egît a:ha (-)

Çîya, Aras und Egît toben auf dem Bett der Eltern. Zuvor hatte Çîya bereits angekündigt, dass Egît ins Bett gehen sollte, um zu schlafen. Aras bittet Çîya ihn erneut auf eine bestimmte Art in das Bett zu schleudern (Z. 1), was Çîya anschließend auch macht (Abb. 10, Z. 2–3). Danach wendet Çîya sich Egît zu, der sich zunächst lachend zur Kopfseite des Betts bewegt (Z. 4) und damit weiter von Çîya entfernt. Çîya packt ihn jedoch bei den Beinen und zieht ihn mit einem »h:::a hadi babam« (Z. 5, dt. *h:::a los mein papa*) zu sich (Abb. 11). Seine Äußerung artikuliert Çîya in Form eines elterlichen *footing*⁴³, das die Perspektive seines Sohns Egît verbal übernimmt.⁴⁴ Mit dieser Äußerung fordert Çîya seinen Sohn Egît jedoch dazu auf, zu ihm zu kommen und nicht umgekehrt. Eine solche Form der indirekten bzw. *umgekehrten* Adressierung ist in Eltern-Kind-Interaktionen im Türkischen und Kurdischen durchaus gebräuchlich und kulturspezifisch, um sprachlich das altersbedingt asymmetrische Verhältnis zwischen Eltern und Kindern zu symmetrisieren bzw. umzukehren, ein Verwandtschaftsverhältnis und familiäre Solidarität zu markieren, und zugleich – wie in diesem konkreten Fall – den pragmatischen Aufforderungscharakter der Äußerung abzuschwächen.⁴⁵ Mit dieser Äußerung leitet Çîya einen behutsamen Akti-

43 Goffman, »Footing«

44 vgl. zur kulturspezifischen Verbalisierung kindlicher Intentionen durch die Eltern Ochs, »Misunderstanding Children«

45 vgl. Aykut/Miljković, »Türkçede Akrabalık Adlarının Özelliğleri«, S. 18; Brown/Gilman, »The Pronouns of Power and Solidarity«, S. 256–7

vitätswechsel vom Toben im Bett hin zum Ins-Bett-Bringen ein. Die beiden nachfolgenden Aufforderungen von Aras an Çîya (Z. 7, 9) überlappen sich mit der Aufforderung von Çîya an Egît, mit der Çîya Egît nun direkt als kurê min (dt. *mein sohn*) adressieren und auffordert in Richtung seines Kinderbetts zu gehen (Abb. 12). Çîya wendet sich Aras zu und markiert mit seiner Äußerung »hade kurê min kurê min bese hade« (Z. 10, dt. *los mein sohn mein sohn es reicht los*), dass der bereits zuvor angekündigte Aktivitätswechsel vom Toben zum Ins-Bett-gehen nun von allen vollzogen wird und Aras somit das Zimmer verlassen soll. Der stimmt überlappend zu (Z. 11) und springt mit einem artikultierten »bam« (Z. 13) vom Elternbett herunter. Çîya wendet sich danach wieder Egît zu und fordert diesen auf, in sein Kinderbett zu gehen. Egît rollt sich jedoch mit einem »a::ha« (Z. 14) in die hintere Ecke des Betts seitwärts (Abb. 13).

Sozialisation in Familien ist stark *zwischenkörperlich*⁴⁶ und als *Wir-Beziehungen*⁴⁷ gestaltet, in denen sich Familienmitglieder über ihre Erfahrung der Welt miteinander synchronisieren und dabei über die Zeit hinweg *zusammen älter werden*.⁴⁸ Die Gestaltung familiärer Beziehungen umfasst aber auch immer wieder die temporäre Auflösung solcher Beziehungen. Für US-amerikanische und schwedische Familieninteraktionen wurde bereits beschrieben, wie vor dem Schlafengehen routineartig familiäre Beziehungen noch einmal *zwischenkörperlich* intensiviert werden.⁴⁹ Empirische Studien über *zwischenkörperliche* Familieninteraktionen in anderen Gesellschaften stehen noch aus. Eine solche Intensivierung der familiären Beziehungen durch *zwischenkörperliche* Berührungen und Koordinationen vor dem Schlafen prägt die Interaktion im Übergang von einem kollektiven *Miteinander (Welt des Alltags)* hin zu einem individuellen *Alleine (Welt der Träume)*. In diesem Bereich findet sich somit eine erneute Entsprechung des Alltags in postmigrantischen Familien mit demjenigen in anderen deutschen Familien. Auch diese Praxis kann damit als Ressource der übergreifenden sozialen Ordnung und des gesellschaftlichen Zusammenhalts gelten.⁵⁰ Die konkrete Ausgestaltung des *Wies* dieser Praxis kann jedoch auch Besonderheiten bzw. Abweichungen in postmigrantischen Famili-

46 Goodwin/Cekaite, »*Embodied Family Choreography*«; Meyer/Streeck/Jordan, *Intercorporeality*

47 Schütz, »On Multiple Realities«

48 Schütz, »On Multiple Realities«, S. 543

49 vgl. Goodwin/Cekaite, *Embodied Family Choreography*, S. 170–83

50 vgl. für ein Beispiel der Differenz und Inkompatibilität Fasulo/Loyd/Padiglione, »Children's Socialization into Cleaning Practices«

en umfassen – wie sich am Beispiel der zunächst behutsam adressierten Aufforderung von Çiya an seinen Sohn Egî (Z. 5, dt. *los mein papa*) zeigt –, die als praktische Ressource der Solidarität und des Zusammenhalts nicht universell gelten.

5. Fazit

Mit den videoethnografischen Untersuchungen von Interaktionen in postmigrantischen Familien konnten unterschiedlichen Praktiken der Sozialisation beobachtet werden. Sozial- und gesellschaftstheoretisch sind wir davon ausgegangen, dass soziale Ordnung in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft nicht über eine identisch geteilte Kultur hergestellt wird. Kultur ist vielmehr eine lokale, praktische und fortwährende Leistung von kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft, die aus ihren ko-operativen Interaktionen sichtbar, aber unbemerkt hervorgeht, bisweilen aber auch reflexiv beobachtet wird. Durch Prozesse der Sozialisation innerhalb einer postmigrantischen Gesellschaft wird keine gesellschaftsweit geteilte Kultur internalisiert, sondern Vertrautheiten und Kompetenzen im praktischen Umgang mit kultureller Pluralität erzeugt (gleichermaßen bei Erwachsenen, als auch bei Kindern). In Situationen der Krise, aber auch in Lehr-Lern-Situationen, wie in der familiären Sozialisation, werden die Ressourcen, Praktiken und Handlungen dieser lokalen Leistung nicht nur sichtbar, sondern auch für die Mitglieder und deren soziologische Beobachter:innen bemerkbar und können von ihnen reflexiv thematisiert werden.

Im Hausunterricht unter Pandemie-Bedingungen stellt Banu ihrem Sohn Aras unterschiedliche semiotische und linguistische Ressourcen zur Verfügung, damit er seine Schulaufgaben erfolgreich bearbeiten kann. Eine solche Ressource ist zum Beispiel die um einen unterrichtstypischen dritten Zug erweiterte Paarsequenz *Frage-Antwort-Ratifikation/Bewertung*. Im Übungsheft findet sich keine explizite Aufgabenstellung, die jedoch von Banu und Aras praktisch hergestellt wird, indem sie zusammen entsprechende (erweiterte) Paarsequenzen bilden. Diese Sequenzen werden von ihnen bilingual aufgebaut und kontextsensitiv variiert. Banu wechselt zum Beispiel in die deutsche Sprache, um den Laut »eu« im Wort Neun für Aras hörbar zu machen. Dieses Nebeneinander von unterschiedlichen gesprochenen und kontextsensitiv variierten Sprachen kann als Teil einer postmigrantischen Kultur verstanden werden, die immer auch eine Kultur der Mehrsprachig-

keit ist. In ihren Interaktionen erwerben die Mitglieder der Gesellschaft unter anderem Kompetenzen und Vertrautheiten im Umgang mit unterschiedlichen gesprochenen Sprachen und deren Kombination.

Die beiden Brüder Aras und Egît sozialisieren sich auch untereinander. Dieses Ko-Sozialisieren unter Geschwistern konnte beobachtet werden, als Egît auf eine kompetente Art und Weise seinen älteren Bruder von den Schulaufgaben ablenkt und damit ko-operativ eine gesellige Interaktion initiiert. Er kontinuiert sie temporär, bis Banu praktisch eingreift, um zumindest Aras wieder zum Bearbeiten seiner Schulaufgaben zu motivieren. Mit seinen zwei Jahren ist Egît keineswegs passiv und inkompetent. Selbst mit einem Wort (»Müllauto«) und dessen performativem Aussprechen ist er in der praktischen Lage, die Aufmerksamkeit von Aras zu erhalten und Geselligkeit über die Gestaltung seiner Aussprache herzustellen. Zugleich macht Banu ihn zu Beginn der untersuchten Sequenz mit der als *überkulturell* definierten schulischen Interaktion vertraut.

Beim Argumentieren zwischen Çîya und Aras über die adäquate Gestalt ihres Weihnachtsbaums kann beobachtet werden, dass gerade im Bereich der Selbst- und Fremdbeobachtung unter der Signatur von *Kultur* zwischen Erwachsenen und Kindern Prozesse der Ko-Sozialisation stattfinden. Aras vermittelt seinem Vater Çîya seine Vorstellung von einem »richtigen« oder *normalen* Weihnachtsbaum, auf die Çîya auch im Verlauf ihrer Interaktion eingeht. In der Familie Îzol stellt sich gar nicht mehr die Frage, ob sie einen Weihnachtsbaum aufstellen, sondern postmigrantisch nur noch die Frage, wie ein adäquater Weihnachtsbaum auszusehen hat.

Die Kinder der Familie Îzol werden aber nicht nur in einer kulturell, sondern auch in einer technisch pluralisierten Gesellschaft sozialisiert und erlernen damit auch Kompetenzen im Umgang mit neuen technischen Medien, wie dem Smartphone und dessen unterschiedlichen Anwendungen, die in spezifischer Weise für postmigrantische Familien relevant sind. Die beobachtete Mediensozialisation macht sichtbar, dass Egît bereits Kompetenzen im Umgang mit Videoanrufen verfügt, aber immer noch von seinem Vater Çîya angeleitet wird, gemeinsame Handlungen mit einem bzw. einer Gesprächspartner:in durchzuführen. Die Verabschiedung zwischen Egît und seiner Großmutter Daye leitet Çîya sprachlich und für die beiden zugleich hörbar an (auch wenn sich seine Anleitung durch die Koordination seiner Blickrichtung an seinen Sohn Egît richtet), so dass sich beide über das Medium Videoanruf und durch die sprachliche Anleitung von Çîya synchron koordinieren können.

Zwischenkörperliche Sozialisation in der familiären Interaktion konnte kurz vor dem Schlafen beobachtet werden. Çiya wollte seinen jüngsten Sohn Egît zu Bett bringen, doch bevor die Wir-Beziehung von Çiya, Aras und Egît aufgelöst wurde, wurde zunächst die Intensivität der Zwischenkörperlichkeit gesteigert. Alle haben zusammen auf dem Elternbett getobt. Çiya hat Aras und Egît abwechselnd auf das Bett geworfen. Dieser durch Zwischenkörperlichkeit, Intimität und Solidarität geprägte Übergang von der kollektiven Alltagswelt in die individuelle Traumwelt wird von Çiya initiiert und durch Aras konsensuell mitgetragen, während Egît sich dem zunächst (noch) verweigert.

Wir konnten empirisch einige Praktiken der Sozialisation und des familiären Zusammenhalts beobachten, die die Wechselseitigkeit von Sozialisationsprozessen und die kulturelle Pluralität des familiären Alltags sichtbar werden lassen. Während zahlreiche der Praktiken *überkulturell* funktionieren – und so als Basisressourcen für soziale Ordnung und gesellschaftlichen Zusammenhalt gelten können –, haben sich andere als spezifisch für postmigrantische Familien erwiesen.

Literatur

- Abels, Heinz/König, Alexandra, *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden 2016.
- Aigner, Petra, *Migrationssoziologie. Eine Einführung*. Wiesbaden 2017.
- Anderson, Nels, *The Hobo. The Sociology of the Homeless Man*. Chicago 1923.
- Aykut, Ksenija/Miljković, Stefani, »Türkçede Akralalik Adlarinin Özellikleri«, in: *Hikmet* 28 (2016), S. 8–22.
- Berger, Peter L/Luckmann, Thomas, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M. 1969.
- Bergmann, Jörg, »Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie«, in: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen 1985, S. 299–320.
- Bergmann, Jörg, »Reinszenierung in der Alltagsinteraktion«, in: Streeck, Ulrich (Hg.), *Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellung im therapeutischen Prozeß*. Göttingen 2000, S. 203–221.
- Bergmann, Jörg, »Die kategoriale Herstellung von Ethnizität. Ethnomethodologische Überlegungen zur Ethnizitätsforschung«, in: Müller, Marion/Zifonun, Dariuš (Hg.),

- Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*. Wiesbaden 2010, S. 155–169.
- Berner, Heiko, *Status und Stigma: Werdegänge von Unternehmer_innen türkischer Herkunft*. Bielefeld 2018.
- Böll, Heinrich, *Nicht nur zur Weihnachtszeit*. Frankfurt a.M 1952.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga, »Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, H. 1 (1996), S. 47–67
- Brown, Roger/Gilman, Albert, »The Pronouns of Power and Solidarity«, in: Fishman, Joshua A. (Hg.), *Readings in the Sociology of Language*. Paris/New York 1968, S. 252–275.
- Bujard, Martin/Diehl, Claudia/Kreyenfeld, Michaela/Leyendecker, Birgit/Spieß, C Katharina, »Geflüchtete, Familien und ihre Kinder. Warum der Blick auf die Familien und die Kindertagesbetreuung entscheidend ist« in: *Sozialer Fortschritt*, 69, H. 8/9 (2020), S. 561–577.
- Durkheim, Émile, *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt a.M. 1984.
- Eisenmann, Clemens, »Soziotechnische Intimität und wechselseitige Wahrnehmung bei Verabschiedungen in der familialen Videotelefonie mit Kindern« in: Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina E. (Hg.), *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden 2020, S. 79–105.
- Fasulo, Alessandra/Loyd, Heather/Padiglione, Vincenzo, »Children's Socialization into Cleaning Practices. A Cross-Cultural Perspective«, in: *Discourse & Society*, 18, H. 1 (2007), S. 11–33
- Foroutan, Naika, *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld 2019.
- Foroutan, Naika/Canan, Coskun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina, *Deutschland postmigrantisch*. Humboldt-Universität zu Berlin 2019.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hg.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt a.M. 2018.
- Garfinkel, Harold, *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ 1967.
- Garfinkel, Harold/Girton, George/Livingston, Eric/Sacks, Harvey, *Studies of Kids' Culture and Kids' Talk (unpublished manuscript)*. Los Angeles 1982.
- Goffman, Erving, »Footing«, in: *Semiotica* 25, H. ½ (1979), S. 1–29.
- Goodwin, Charles, *Co-Operative Action*. New York 2017.
- Goodwin, Majorie Harness, *The Hidden Life of Girls. Games of Stance, Status, and Exclusion*. Malden 2006.
- Goodwin, Marjorie Harness/Cekaite, Asta, *Embodied Family Choreography. Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. London 2018.
- Greschke, Heike/Motowidlo, Jagoda, »Getrennt zusammenleben. Soziotechnische Konstellationen und Praktiken der Fürsorge und Erziehung im Kontext von Transmigration«, in: *Soziale Welt* 23, H. (2020), S. 225–246.
- Gukelberger, Sandrine/Meier zu Verl, Christian/Meyer, Christian, »Die dreifache Prozessualität des Körpergedächtnisses. Methodologische Implikationen videoethnografi-

- scher Forschungen zu verkörperten Erinnerungen und epistemischen Praktiken«, in: Sebald, Gerd/Dimbath, Oliver/Heinlein, Michael/Haag, Hanna (Hg.): *Zeitliche Bezüge – Prozessorientierung – Gedächtnis. Temporalität in sozialwissenschaftlichen Method(ologi)en*. Wiesbaden 2022, S. 1–25.
- Hall, Stuart, »Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity«, in: *Journal of Communication Inquiry*, 10, H. 2 (1986), S. 5–27.
- Hill, Marc/Yildiz, Erol, *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. Bielefeld 2018.
- Hoggart, Richard, *Everyday Language and Everyday Life*. London 2003.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim 2015.
- Huxel, Katrin/Karakayali, Juliane/Palenga-Möllenbeck, Ewa/Schmidbaur, Marianne/Shinozaki, Kyoko/Spies, Tina/Supik, Linda/Tuider, Elisabeth, *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care*. Bielefeld 2020.
- Keel, Sara, *Socialization. Parent-Child Interaction in Everyday Life*. London 2016.
- Kidwell, Mardi, »Interaction among Children«, in: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden 2012, S. 509–532.
- Mackay, Robert W., »Conceptions of Children and Models of Socialization«, in: Turner, Roy (Hg.), *Ethnomethodology. Selected Readings*. Harmondsworth 1974, S. 180–193.
- Mehan, Hugh, *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge 1979.
- Meier zu Verl, Christian, *Daten-Karrieren und epistemische Materialität. Eine wissenschaftssoziologische Studie zur methodologischen Praxis der Ethnografie*. Stuttgart 2018.
- Meyer, Christian/Meier zu Verl, Christian, »Ethnomethodologische Fundierungen«, in: Pofel, Angelika/Schröer, Norbert (Hg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie*. Wiesbaden 2022, S. 85–99.
- Meyer, Christian/Streeck, Jürgen/Jordan, J. Scott (Hg.), *Intercorporeality. Emerging Socialites in Interaction*. Oxford 2017.
- Ochs, Elinor, *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge 1988.
- Ochs, Elinor, »Misunderstanding Children« in: Coupland, Nikolas/Giles, Howard/Wie-
mann, John M. (Hg.), *Miscommunication and Problematic Talk*. London 1991, S. 44–60.
- Ochs, Elinor/Kremer-Sadlik, Tamar, *Fast-forward Family. Home, Work, and Relationships in Middle-class America*. Berkeley 2013.
- Ochs, Elinor/Pontecorvo, Clotilde/Fasulo, Alessandra, »Socializing Taste«. In: *Ethnos* 61, H. 1–2 (1996), S. 7–46.
- Oswald, Ingrid, *Migrationssoziologie*. Konstanz 2007.
- Parsons, Talcott, *The Social System*. Glencoe 1951.
- Parsons, Talcott/Bales, Robert F., *Family Socialization and Interaction Process*. London 1956.
- Pomerantz, Anita, »Agreeing and Disagreeing with Assessments«, in: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: 1984, S. 57–101.
- Pontecorvo, Clotilde/Fasulo, Alessandra, »Planning a Typical Italian Meal. A Family Reflection on Culture«, in: *Culture & Psychology* 5, H. 3 (1999), S. 313–335.

- Sacks, Harvey, »On the Analyzability of Stories by Children«, in: Gumperz, John J./Hymes, Dell (Hg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York 1972.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail, »A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation«. In: *Language* 50, H. 4 (1974), S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel A, *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge 2007.
- Schütz, Alfred, »On Multiple Realities« in: *Philosophy and Phenomenological Research* 5, H. 4 (1945), S. 533–576
- Shockey, Linda/Bond, Z.S., »Phonological Processes in Speech Addressed to Children«, in: *Phonetica* 37, H. 4 (1980), S. 267–274
- Simmel, Georg, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig 1908,
- Thomas, William Isaac/Znaniecki, Florian, *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston 1918.
- Whyte, William Foote, *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago 1943.
- Willis, Paul/Jones, Simon/Canaan, Joyce/Hurd, Geoff, *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Life of the Young*. Milton Keynes 1990.
- Wrong, Dennis H., »The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology« in: *American Sociological Review* 26, H. 2 (1961), S. 183–193

»Dann musst du es aber auch so verpacken, (...) dass es sich halt nicht zu rechtsradikal anhört.« Manifeste rechtsextremistische Argumentation und Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Politikunterricht am Beispiel des Schülers John

Andreas Petrik und David Jahr

1. Einleitung: Gesellschaftlicher Zusammenhalt aus Sicht rekonstruktiver Forschung

Die unter dem Dach des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt versammelten Teilprojekte nähern sich dem gemeinsamen Kern ihres Forschungsprogramms aus unterschiedlichen Richtungen.¹ Dieser multiperspektive Zugang ist dem diffusen Begriff, dem »Chamäleon«² Gesellschaftlicher Zusammenhalt, durchaus angemessen, will man ihn in seiner Vielfältigkeit in den Blick bekommen. Vom einem rein konzeptionellen Blick auf das Phänomen und auch von standardisierten (quantitativen) Forschungsbemühungen, die Gesellschaftlichen Zusammenhalt zu vermessen versuchen, grenzen sich *rekonstruktive* Verfahren ab. Der rekonstruktiven Sozialforschung geht es um einen sinnverstehenden Nachvollzug der »Konstruktionen und Typenbildungen des Alltags – des Common Sense«.³ Hier steht die übergeordnete Frage im Mittelpunkt, wie bestimmte Akteur:innen in unterschiedlichen Kontexten Gesellschaftlichen Zusammenhalt konstruieren, was sie darunter verstehen, wie sie ihn in Interaktionen hervorbringen und bearbeiten. Rekonstruktive Ansätze interessieren sich also dafür, wie Gesellschaftlicher Zusammenhalt je kontextspezifisch *hergestellt* wird. Das ist unsere empirische Grundhaltung.

1 Vgl. die Beiträge in Deitelhoff et al., *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*

2 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 42

3 Przyborski und Wohlrab-Sahr, *Qualitative Sozialforschung*, S. 12

Normativ fokussieren wir dabei Gesellschaftlichen Zusammenhalt als individuellen Umgang mit den Werten und Prinzipien der Demokratie wie Pluralismus und Toleranz, die wir in Kapitel 2 politikdidaktisch operationalisieren werden. Bedroht wird Zusammenhalt demnach primär durch antidemokratische Vorstellungen (die wir als Teil einer fehlentwickelten politischen Urteilskompetenz sehen) und Verhaltensweisen, die durch sie ausgelöst werden (die wir als Teil der Konfliktlösungskompetenz betrachten). Viele Studien nutzen den Begriff Rechtspopulismus, um diese Bedrohung des »impliziten Gesellschaftsvertrags«⁴ zu kennzeichnen.⁵ »Kaum etwas zersetzt den sozialen Zusammenhalt so wie der sich verfestigende Eindruck, man sei Teil eines Privilegiensystems, das die Elite von den Anderen unabhängig macht und in dem diese Anderen ausgeschlossen und abgehängt sind.«⁶

Diese »diskursive Praxis der Polarisierung zwischen Volk und Eliten, den Kleinen und den Großen, zwischen unten und oben«⁷ sehen wir als eine moderne Form des Rechtsextremismus in der Tradition der sog. »Neuen Rechten« an, als eine kognitive Übergangszone von nationalkonservativen bis manifest faschistischen Ansichten. Der Rechtspopulismus lässt sich auch mit den sechs Rechtsextremismus-Items der Bielefelder und Leipziger Mitte- und Autoritarismusstudien beschreiben, als eine spezifische Ausprägung sozialer Ungleichwertigkeitsvorstellungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die (zusammen mit Verschwörungsmoralität) Teil des autoritären Syndroms sind.⁸ Der Rechtspopulismus ist demnach nicht weniger rassistisch, antisemitisch, nationalistisch (bzw. wohlstandschauvinistisch) und sozialdarwinistisch wie der klassische Rechtsextremismus, zeigt sich jedoch im Rahmen seiner »Ethnopluralismus«-Ideologie seltener explizit diktatur- und NS-affin.⁹ Daher spricht vieles dafür, den Rechtspopulismus sogar für die gefährlichere antidemokratische Strömung zu halten, weil sie breitere Bevölkerungsschichten erreicht, in »der Mitte« verankert ist. Systemfeindlichkeit wird per scheinbarer Systemakzeptanz

4 Kronauer, *Kritik*, S. 192

5 Vgl. hierzu Engel/Middel, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«; Salheiser et al., »Plurale Konzepte«; »Pickel et al. Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

6 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 50

7 Priester, »Populismus«, S. 12

8 Vgl. Decker/Brähler, *Autoritäre Dynamiken*; Zick/Küpper, *Die geforderte Mitte*

9 Vgl. Decker, »Rechtspopulismus«

transportiert, die historische Schuld des Holocaust wird zumindest nicht gelehrt, um größere Akzeptanz zu erfahren.

Wir verwenden in unserer Forschung beide Begriffe, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus je nachdem, an welche Diskurse Schüler:innen explizit oder implizit anknüpfen und wie explizit sie Ungleichwertigkeitsvorstellungen vertreten. In unserer bisherigen Studie¹⁰ dominierten rechtspopulistisch eingestellte Jugendliche, die sich von Diktatur und NS-Zeit explizit abgrenzen, Demokratie als hohes Gut ansehen, sich zugleich jedoch antidemokratisch verhalten, indem sie andersdenkende Mitschüler:innen abwerten und abkanzeln und gegenüber *Fremden* und sozial Schwachen sozialdarwinistische und rassistische Einstellungen vertreten.

Aus dieser Studie stammt auch die Dorfgründung, an der John teilnahm. John gehört zu den wenigen Schüler:innen, die wir nicht rechtspopulistisch, sondern manifest rechtsextrem einstufen. Wir werden seinen Fall nun erstmals mit unseren an das Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt angepassten Instrumenten analysieren und damit exemplarisch unsere Arbeitsweise als FGZ-Teilprojekt HAL_T_03 aufzeigen. In Kapitel 2 buchstabieren wir den Begriff Zusammenhalt am Beispiel der Dorfgründung und mithilfe des politischen Kompasses politikdidaktisch aus. In Kapitel 3 stellen wir die Argumentationsanalyse als qualitative Methode zur Rekonstruktion politischer Lernprozesse vor und wenden sie auf Johns Argumentationen während der Dorfgründung und im nachträglichen Interview an. In Kapitel 4 schließlich diskutieren wir unsere Befunde vor dem Hintergrund didaktischer Strategien zur Stärkung des Gesellschaftlichen Zusammenhalts.

2. Gesellschaftlicher Zusammenhalt politikdidaktisch: Dorfgründungssimulation und politischer Kompass

Wir folgen grundsätzlich Rainer Forsts Unterscheidung eines *deskriptiven Konzepts* und einer *normativen Konzeption* von Gesellschaftlichem Zusammenhalt. Als deskriptives Konzept lassen sich im Bereich Gesellschaftlicher Zusammenhalt fünf Ebenen unterscheiden: (1) Einstellungen, (2) Handlungen, (3) soziale Beziehungen, (4) institutionelle Zusammenhänge und (5)

¹⁰ Vgl. Petrik et al., *Lernort*

Diskurse, wobei Forst den »Schwerpunkt« des Gesellschaftlichen Zusammenhalts auf der »Einstellungsebene«¹¹ sieht.

»Der Begriff bezieht sich folglich auf Gemeinwesen, deren Mitglieder bestimmte positive Einstellungen zueinander und zu ihrem sozialen Gesamtkontext aufweisen, in dem sie als Handelnde in Praktiken und Beziehungen involviert sind, die einen (näher zu bestimmenden) Gemeinschaftsbezug haben, und sich in komplexe institutionelle Prozesse der Kooperation und Integration einfügen, die kollektiv diskursiv thematisiert und evaluiert werden. Zusammenhalt existiert dort, wo diese Ebenen eine bestimmte Qualität aufweisen und hinreichend übereinstimmen – in den Einstellungen, Handlungen, Beziehungen, Institutionen und Diskursen einer Gesellschaft.«

Auch Studien der Bertelsmann-Stiftung¹² unterscheiden bei Gesellschaftlichem Zusammenhalt zwischen einer »Qualität von Kollektiven« und einem »Zusammenhaltsempfinden bzw. die Zusammenhaltswahrnehmung« und betonen damit den Besonderen Status von Einstellungen.

Bei diesem empirischen Fokus bleibt offen, welches Gemeinwesen, also welche Kollektive angesprochen werden. Die Frage des relevanten sozialen Aggregatzustands (Zusammenhalt auf der Mikro-, Meso- oder Makro-Ebene) muss daher theoretisch und empirisch beantwortet werden.

In der Dorfgründungssimulation¹³ stellen sich die Schüler:innen vor, ein abgelegenes verlassenes Bergdorf in den Pyrenäen neu zu besiedeln und debattieren in mehreren Dorfversammlungen, wie sie ihr Leben politisch und ökonomisch gestalten wollen. Daraus ergeben sich regelmäßig hitzige Auseinandersetzungen über konträre politische Gestaltungsideen. Etwa zur Frage, ob eine autoritäre Bürgermeister:in oder doch eher Basisdemokratie zu etablieren wäre. Auch, ob Gemeineigentum bzw. starke steuerliche Umverteilung eingeführt werden oder ob der Lebensstandard jeder Bewohner:in primär von individueller Leistung abhängen sollte. Dabei werden soziale Beziehungen der Klasse geklärt und über eigene Versuche der Institutionalisierung (z. B. Geschäftsordnung, Entscheidungsverfahren) Brücken zur Makrowelt gebaut.

Damit ist die Dorfgründung kein Planspiel, sondern ein *soziales Experiment*, d. h. die je subjektiven Werte, Überzeugungen und Gefühle der Jugendlichen stehen im Mittelpunkt und werden in einem fiktiven, aber realistischen konflikthaften Entscheidungsraum bearbeitet und reflektiert.

11 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 44

12 Vgl. Schiefer et al., *Kohäsionsradar*, S. 8

13 Vgl. Petrik, *Schwierigkeiten*, S. 296 ff.; Ders., *Regiebuch*

Die Dorfgründung greift die Mikro-Ebene der Klassengemeinschaft auf und bringt sie vermittelt über die Meso-Ebene der Schule mit der Makro-Ebene der Gesellschaft in ein Wechselverhältnis.

Die Dorfgründungssimulation ist damit ein Unterrichtmodell, das dem sozialen Zusammenhalt auf Ebene der Klasse einer Bewährungsprobe unterzieht.¹⁴ Die simulierte Auswanderung in das Bergdorf Marignac schafft das Angebot eines »gesellschaftlichen Projekts, das Verbundenheit schafft«¹⁵ bzw. potenziell Verbundenheit schaffen kann, und nimmt dabei explizit »Konflikt und Richtungsstreit«¹⁶ als Frage mit auf, welche Einstellungen und Praxis das Dorf verbindlich setzen soll. Die Auseinandersetzungen der Schüler:innen im Unterricht sind üblicherweise heftig und werden oft in Pausen fortgesetzt. Diese Intensität zeigt, dass dieses soziale Experiment trotz aller Bewusstheit seines fiktiven Charakters zu authentischen Auseinandersetzungen führt, die Rückschlüsse auf individuelle Einstellungen zulassen.

Aus didaktischer Sicht, die immer auch von Bildungszielen und Kompetenzentwicklung ausgeht, reicht es nicht, wenn wir das Phänomen Gesellschaftlicher Zusammenhalt rein deskriptiv betrachten. Eine normative Bestimmung und damit der Gang vom Konzept zur Konzeption Gesellschaftlicher Zusammenhalt lässt sich mithilfe des Begriffs der *Demokratie* vornehmen.¹⁷ Es müsse ein »übergreifendes Narrativ von sozialer Integration und Kooperation« geben, »das einem selbst und anderen eine relevante Zugehörigkeit zuschreibt und zugesteht, auch wenn die anderen sonst anderen Vorstellungen und Praktiken folgen, etwa in der Differenz kultureller Lebensformen. Sie werden aber nicht als Bedrohungen und Fremdkörper wahrgenommen.«¹⁸

Damit kommt vor allem die *Akzeptanz von Diversität* als Grundlage des Gesellschaftlichen Zusammenhalts in den Blick und damit das Pluralismus- und Toleranzgebot des Grundgesetzes. Wir operationalisieren auf der Einstellungsebene gesellschaftliche Diversität mit dem Modell der »ultimate values« des Parteienforschers Herbert Kitschelt, das breit in der Parteien-, Ideo-

14 Für die klassenspezifischen Bearbeitungsformen dieser Herausforderung vgl. Jahr, »Politik der Schulklasse«

15 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 51

16 Ebd.

17 So auch Ebd., S. 44

18 Ebd., S. 49 f.

logie- und Wertewandelforschung rezipiert wurde.¹⁹ Kitschelt hatte es nach dem Mauerfall konzipiert, um die neuen Parteien der ehemals realsozialistischen Staaten sowie die Wertepreferenzen von Wähler:innen vor dem Hintergrund der politischen Ideengeschichte einordnen und klassifizieren zu können. Wir haben es für didaktische Zwecke zu einem politischen Kompass ausgebaut.²⁰ Dieser Kompass ist Teil der Dorfgründungen und daher begrifflich so elementar wie möglich formuliert (siehe Abb. 1).

Wir gehen mit Kitschelt davon aus, dass jeder Staat, jede Kommune, jede soziale Bewegung, jeder Verein – kurz, jede soziale Gruppe, die auf Kooperation angewiesen ist, vor allem zwei Fragen klären und entscheiden muss:

1.: Wie sollen begrenzte Ressourcen (Eigentum, Einkommen, ökologische Lebensgrundlagen) gerecht verteilt werden? Hier stehen sich theoretisch wie empirisch die beiden Extrempole »soziale Gleichheit«, also die Prinzipien Solidarität und politische Umverteilung, und »Marktfreiheit« mit dem Konkurrenz- und Leistungsprinzip gegenüber. Ökologie verstehen wir hier also als Verteilungsproblem von Ressourcennutzungs- und Verschmutzungsrechten.

2.: Welche Mitglieder des Gemeinwesens und welche gesellschaftlichen Instanzen sollen an der Entscheidungsfindung auf welche Weise beteiligt werden? Diese soziokulturelle bzw. Governance-Achse wird von den Polen »Autorität« und »Selbstbestimmung« abgesteckt. Autoritäre Systeme zeichnen sich durch einen starken, kontrollierenden Staat aus, in dem primär Eliten und Expert:innen das Sagen haben und weite Teile der Bevölkerung sich zudem militärischen, kirchlichen, gewerkschaftlichen, elterlichen unter anderem sozialen Autoritäten unterordnen müssen. Im demokratischen Bereich können Präsidialrepubliken zu solchen autoritären Systemen gezählt werden. Selbstbestimmung wird im Modell definiert als basisdemokratische Organisation des Gemeinwesens, bei der klassische Autoritäten, Hierarchien und Rollenbilder durch möglichst konsensuelle und inklusive Aushandlungs- und Entscheidungsverfahren ersetzt werden. Der Staat hat hier primär eine koordinierende und ausführende Rolle.

19 Vgl. Kitschelt, *Transformation*, S. 12

20 Zur Geschichte, Rezeption und zu Varianten des Modells vgl. Petrik, *Schwierigkeiten*, 187 ff.

21 Vgl. Petrik, *Schwierigkeiten*, S. 197; Ders., *Regiebuch*

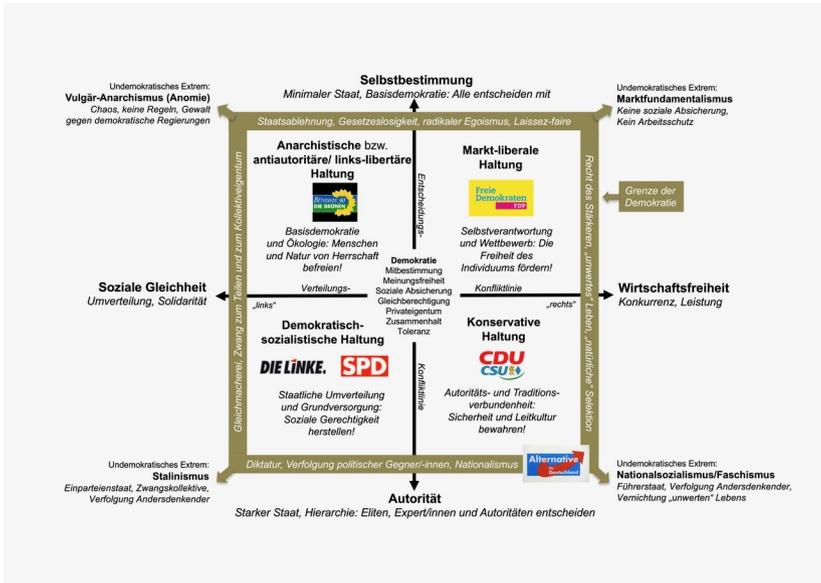


Abb. 1: Der politische Kompass als Heuristik für Gesellschaftlichen Zusammenhalt²¹
 Quelle: eigene Darstellung

In das so entstandene Koordinatensystem lassen sich nun mehrere politische Einstellungsphänomene einordnen. Erstens die in westlichen Staaten parteipolitisch und individuell dominierenden Grundorientierungen marktliberal, demokratisch-sozialistisch, konservativ und grünlibertär (letztere als Richtung der Neuen Sozialen Bewegungen). Zweitens die zugehörigen Parteien mit ihrer grundsätzlichen Programmatik, also unter zunächst bewusster Abstraktion von Realpolitik. Diese maximal kontrastiven Orientierungen lassen sich schließlich genauso gut als Grundlage uneindeutiger, schwankender oder ›gemischter‹ Haltungen nutzen. Der politische Kompass definiert damit politische Identität als einen durchschnittlichen, relativen Standort im empirisch vorhandenen politischen Feld, dessen Abweichungen in bestimmten politischen Fragen ebenso markiert werden können – etwa bei einem religiösen Anarchisten oder einer Sozialliberalen. Die AfD haben wir auf der Grenze zum Rechtsextremismus eingeordnet, da laut Verfassungsschutz ein beträchtlicher Teil hoher Funktionär:innen antidemokratische Positionen vertritt. Auch Kitschelt setzt an diese Stelle die *new right*.

Drittens – und besonders wichtig für die empirische Rekonstruktion Gesellschaftlichen Zusammenhalts – haben wir im Modell einen Rahmen ergänzt, der die Grenze der Demokratie normativ markiert. Den Minimalkonsens der Demokratie definieren wir mit den elementaren Werten des Grundgesetzes: Mitbestimmung, Meinungsfreiheit, Soziale Absicherung, Gleichberechtigung, Recht auf Privateigentum, Zusammenhalt, Toleranz. Über die Ausgestaltung dieser Werte sind sich die vier Grundorientierung teilweise einig, zumal, wenn sie sich im Modell einen Pol teilen, und teilweise völlig uneinig. Die Grenze der Demokratie wird gebildet bzw. überschritten durch antidemokratische Vorstellungen. Diese haben wir ermittelt, indem wir die vier ultimativen Werte der Pole des Koordinatensystems in ihre undemokratischen Extreme verlängert haben: Übersteigerte Selbstbestimmung mündet demnach in Staatsablehnung, Gesetzeslosigkeit, radikalen Egoismus, Laissez-faire. Verabsolutierte Autorität führt zu Diktatur, Verfolgung politischer Gegner:innen, negativem Nationalismus. Übertriebene soziale Gleichheit resultiert in Gleichmacherei, staatlichen Zwang zum Teilen und zum Kollektiveigentum. Entfesselte Marktfreiheit schließlich öffnet die Türen für das Recht des Stärkeren, die Konstruktion von *unwertem* Leben inklusive *natürlicher* Selektion – als sozialdarwinistische Pervertierung des Leistungsprinzips.

Viertens lassen sich nun relativ leicht die vier historisch vorfindlichen antidemokratischen Extreme der vier politischen Grundhaltungen einzeichnen: der »antipolitische«²² regellose, teils gewalttätige Vulgärarchismus und der antisoziale Marktfundamentalismus²³ als die beiden antiautoritären Totalitarismen sowie die beiden autoritären Totalitarismen Stalinismus und Faschismus/Nationalsozialismus. Allen gemeinsam ist Parlamentarismusfeindlichkeit und die Verabsolutierung eines Wahrheitsanspruchs als absolute Unterordnung unter das Selbstbestimmungs-, Markt-, Gleichheits- oder Autoritätsparadigma.

Dieser politische Kompass ist wissenschaftliche Heuristik und Unterrichtsinhalt zugleich. Jugendliche lernen mit seiner Hilfe, ihre Debatten in den Dorfversammlungen einzuordnen, eigene und fremde Argumente besser zu verstehen und ggf. zu widerlegen bzw. zu verändern. Demokratische Vielfalt konkretisiert sich also elementar in vier maximal kontrastiven Grundhaltungen, die zum einen den demokratischen Horizont abstecken

22 Vgl. Barber, *Starke Demokratie*, S. 35

23 Vgl. Stiglitz, »Moving beyond«

und zum anderen allesamt nicht vor extremistischer Überhöhung gefeit sind. Schulklassen, in denen wir Dorfgründungen durchgeführt haben, deckten meist alle vier Strömungen ab, wenn auch mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten.²⁴ Sobald sich die Schüler:innen persönlich in den Kompass eingeordnet haben, diskutieren die Klassen zwei Fragen: 1. Wie ist Gesellschaftlicher Zusammenhalt angesichts dieser Vielfalt von Einstellungen möglich? 2. Wie gehen wir mit denjenigen um, die den Konsens der demokratischen Werte verlassen? Beide Fragen zielen auf die Erkenntnis der Notwendigkeit demokratischer Prinzipien und Verfahren ab.

3. Empirie: Zur argumentationstheoretischen Rekonstruktion von Politisierungstypen am Beispiel John

Aus Sicht der politischen Bildung lässt sich das Phänomen Gesellschaftlicher Zusammenhalt zum einen auf der *Inhaltsebene* rekonstruieren, indem wir fragen, wie Schüler:innen ihn konstituieren, indem sie im Unterricht z. B. über demokratische Verfahren, Steuern, Sozialsysteme, Asyl und Zuwanderung sprechen. Darüber hinaus ist er auch für die Schulklasse selbst, für ihre politische Struktur²⁵ aufschlussreich bzw. auf der *Beziehungsebene* relevant: Welchen sozialen Zusammenhalt stellen die Schüler:innen einer Schulklasse miteinander her und welche Rolle spielen ihre jeweils individuellen Prämissen, also Wertesysteme dabei? Nicht zuletzt lässt sich damit auch fragen, wie diese drei Ebenen, die Ebene der Schulklasse bzw. des Peermilieus, des Individuums und die Ebene der Gesellschaft, zusammenhängen. Ziel unserer Erhebungen sind sogenannte *Politisierungstypen*, die unter anderem Lehrer:innen und politischen Bildner:innen als Heuristik dienen sollen. Unter Politisierungstypen verstehen wir individuelle Argumentationsprofile, die wir als *politisches Konfliktverhalten* in Abhängigkeit von der latenten oder manifesten subjektiven *politischen Werteorientierung* definieren. Politikdidaktisch spitzen wir damit Zusammenhalt auf zwei Kompetenzen zu:²⁶ Zum einen die politisch-moralische Urteilskompetenz als selbstreflexive Fähigkeit, eigene und fremde Werthaltungen und Wertesysteme abzuwägen, um sich selbst und andere zu verorten, Standpunkte auf ihre gesellschaftlichen Konsequenzen

24 Vgl. Petrik, *Schwierigkeiten*, S. 380 ff.; Petrik et al., *Lernort*

25 Vgl. Jahr, »Politik der Schulklasse«

26 Vgl. Reinhardt, *Politik-Didaktik*, S. 20 ff.; Petrik, *Schwierigkeiten*, S. 326 ff.

zu reflektieren und eine tolerante politische Identität zu entwickeln. Ihre inhaltliche Grundlage ist der politische Kompass. Zum anderen die Konfliktlösungskompetenz, die wir als praktische Fähigkeit fassen, in kontroversen Auseinandersetzungen mittels geeigneter Verfahren zu einem friedlichen, gleichberechtigten und respektvollen, demokratischen Diskussionsprozess beizutragen. Folglich ist sie eine zugleich formale und interaktive Kompetenz. Ihre inhaltliche Grundlage ist der demokratische Werte- und Verfahrenskonsens.

Beide Kompetenzen lassen sich mithilfe des Argumentationsmodells nach Toulmin untersuchen. Die Argumentationsanalyse nach Stephen Toulmin ist mittlerweile ein fester Bestandteil der qualitativen fachdidaktischen Forschung in fast allen Unterrichtsfächern.²⁷ Ihr geht es darum, den sprachlichen Umgang mit schulisch relevanten Wissensbeständen zu rekonstruieren. Mit ihrem normativ konstruktiven Gehalt friedlicher, weil angemessen begründeter Aushandlung stellt Argumentation zugleich die zentrale Kulturtechnik der Demokratie dar.

Bei einer Argumentationsanalyse werden vier funktional unterschiedliche Bausteine der Argumentation unterschieden und auf ihr Zusammenspiel untersucht (siehe Abb. 2). Sie können jeweils implizit, rudimentär oder explizit sprachlich realisiert sein. Der jeweilige Realisierungsgrad dieser Bausteine lässt sich mit Kompetenzniveaus verknüpfen:²⁸ Das erste, private oder egozentrische Niveau besteht aus einer unbegründeten These (bzw. Schlussfolgerung) als *umstrittene* (bzw. zu beweisende) Aussage. Mit der Begründung (bzw. dem Argument) kommen (kontextbedingt anerkannte) *unstrittige*, »wahre« oder zumindest wahrscheinliche Aussage (»Datum« bei Toulmin) ins Spiel, die einen konstruktiven Austausch ermöglichen, daher sprechen wir hier von einem öffentlichen oder auch interaktiven Niveau wechselseitiger Rechtfertigungsversuche und Perspektivenübernahme. Die Schlussregel als plausible (angemessene) Verknüpfung zwischen These und Argument sagt aus, ob und auf welche Weise das Argument relevant ist für die These. In der Alltagskommunikation dominieren definitorische, kausale, finale, exemplarische, analoge bzw. komparative und normative Schlussregeln, die auch Argumentationsmuster genannt werden. Die oft implizit bleibende Prämisse (»Stützung« bei Toulmin) beinhaltet die sachliche Grundannahme bzw. werthaltige Grundhaltung der Argumentation,

27 Vgl. Budke/Schäbitz, *Argumentieren*

28 Vgl. Petrik, »Fachdidaktische Argumentationsanalyse«

dazu gehören auch Verfahrensvorstellungen und prägende Gefühle. Prämissen gelangen im Verlauf kontroverser Diskussionen oft an die Oberfläche und werden ihrerseits begründungspflichtig (Argumentationszyklus im Schaubild). Eine Prämissenreflexion ermöglicht die Koordination kontroverser Haltungen, daher sprechen wir vom dritten Niveau als koordinatives oder institutionelles Niveau, weil hier Verfahren ins Spiel kommen. Eine Argumentation, die ihre Schlussregel aus einer metatheoretischen Prämissenreflexion heraus kontextuell begründen kann, nennt Toulmin »substanzial« oder »wissenschaftlich«. Diese macht das vierte Niveau aus, das in der Schule durchaus unter Verwendung entsprechender wissenschaftlicher Wissensbestände erreicht werden kann. Es ist auch das Niveau, von dem aus wir Forscher:innen Argumentationen im letzten Schritt wissenschaftlich einordnen, also theoretisieren.

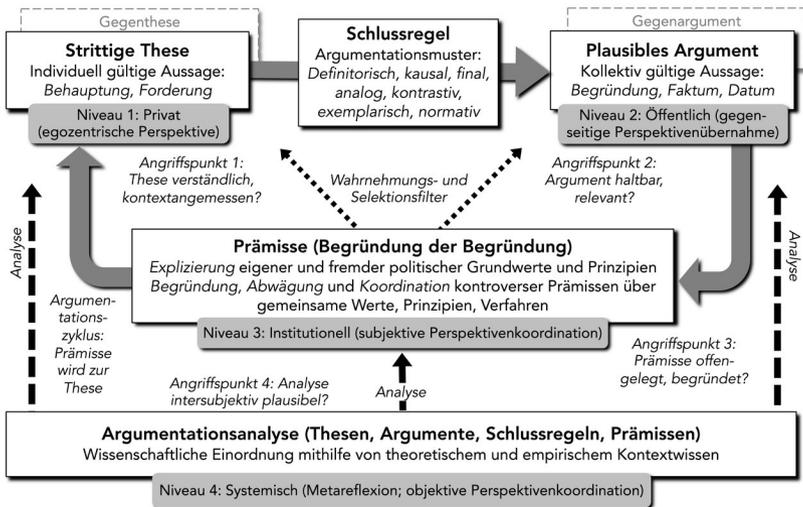


Abb. 2: Das lerntheoretisch erweiterte Argumentationsmodell nach Toulmin

Quelle: Petrik, »Argumentationsanalyse«, 2021, S. 193

Wir werden nun die Anwendung des Modells am Beispiel des Schülers John konkretisieren. Unsere Konzentration auf einzelne Fälle ist nicht nur der aufwändigen Methodik geschuldet. Sie dient dem Ziel, subjektive politische Bildungsgänge nachvollziehbar werden zu lassen als Grundlage einer späteren Typisierung von Lerner:innenprofilen.

Die folgenden Passagen sind Transkriptauszüge aus einer Dorfgründungssimulation mit einer neunten Sekundarschulklasse (Haupt- und Realschule) in einer Mittelstadt in Sachsen-Anhalt, einmal aus dem Unterricht während einer Streitlinie, einmal als Teil eines ausführlichen problemzentrierten Interviews, das nach der Dorfgründung mit einzelnen Schüler:innen durchgeführt wurde. Die Daten wurden im Zuge einer Dorfgründung erhoben, die im Februar 2014 im Kontext des Demokratietransfer-Teilprojekts²⁹ durchgeführt wurde. Wir wählten damals bewusst Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus, die bei Juniorwahlen NDP gewählt hatten. Die AfD war damals erst ein Jahr alt und ihre spätere rechtsextremistische Ausrichtung noch nicht sicher. Heute manifestiert sich in den Regionen (hier die Altmark), die eine starke rechtspopulistische Affinität zeigen, eine entsprechende Sympathie für die AfD.

Die ausgewählte Klasse besteht insgesamt aus 19 Jugendlichen. Der Unterricht wird von einer Sozialkundelehrerin geleitet. Die hier abgedruckten Passagen fokussieren den Schüler John, den wir nach tiefgehenden Analysen dem rechtsextremistischen Typus *Gefestigter Nationalist* zuordnen. Die anderen drei Extremismen des politischen Kompasses haben wir bisher nicht empirisch in Dorfgründungen vorgefunden, wobei Markt-fundamentalismus mit sozialdarwinistischen Anteilen oft als Bestandteil rechtspopulistischer Schüler:innenargumentation auftritt.

Alle Interaktionen der Klasse innerhalb der Dorfgründung wurden mit zwei Kameras im Raum videografiert. Die anschließenden Interviews wurden audiografiert. Beide Datenarten wurden anschließend transkribiert. Die folgenden Passagen entstanden während einer Streitlinie zum Thema ›Zuwanderung von muslimischen Jugendlichen‹. Die Methode ähnelt einer Pro-Kontra-Diskussion: Den Schüler:innen werden, nachdem sie in mehreren Dorfversammlungen ihr Dorfprofil skizziert haben, von der Lehrperson unterschiedliche mit ihrem Dorf verbundene hochkontroverse Szenarien vorgestellt. Daraufhin sollen sie sich, nachdem sie allein darüber nachgedacht und kurz zu zweit ausgetauscht haben, auf einer im Unterrichtsraum vorbereiteten Streitlinie positionieren. Diese Streitlinie unterteilt sich in die Felder »Pro«, »Pro mit Einschränkung«, »Kontra mit Einschränkung« und »Kontra«. Eine neutrale Mittelposition darf nicht eingenommen werden, jedoch darf nach Belieben die Seite gewechselt werden, wenn man von Andersdenkenden überzeugt wurde. Nach der Positionierung folgt eine Dis-

²⁹ Vgl. Petrik et al., *Lernort*

kussion zwischen den Jugendlichen, die mit einem Redeball gesteuert wird. Als Ziel wird den Jugendlichen mitgeteilt, sie sollen den »eigenen Standort mit möglichst vielen Argumenten stark machen« und die »Gegenseite zu sich herüberziehen wie beim Tauziehen.«³⁰

Die Dorfgründung enthält insgesamt zehn solcher Streitfragen, die zentrale politische Grundfragen wie Entscheidungsverfahren, Güterverteilung, Geschlechterrollen, Religion und Politik, Privateigentum, Grundversorgung und Flucht/Migration aufgreifen. Sie werden in der Regel höchst kontrovers von den Schüler:innen diskutiert.

In der von uns untersuchten Sequenz wird den Schüler:innen folgende Folie präsentiert (siehe Abb. 3):

4. Aufnahme von vier geflüchteten muslimischen Jugendlichen?



- Vier **muslimische Jugendliche**, zwei Jungen und zwei Mädchen zwischen 19 und 22 Jahre alt, möchten in euer Dorf ziehen.
- Sie sind vor **Gefängnis und Folter im Iran geflüchtet**, weil sie die **iranische Regierung kritisiert** haben. Der Iran ist eine **religiöse Diktatur**.
- Sie wollen zunächst in **Zelten** wohnen und sich dann eine **Hütte** bauen.
- Ein Junge ist gelernter **Viehzüchter**, der andere **Elektroinstallateur**. Ein Mädchen ist **Krankenschwester**, die andere **Bankkauffrau**. Alle vier sprechen gut **Englisch**.
- Sie sind **gläubig** und wollen regelmäßig eine Moschee besuchen. Sie würden dazu gern zwei kleine **Gebetsräume** in der Kirche oder dem **Gemeindesaal** abtrennen – einen für die Jungen und einen für die Mädchen. Alle Mädchen dürfen diese Gebetsräume nur mit **Kopftuch** betreten.
- Die vier wünschen sich auch ein **politisches Mitentscheidungsrecht** in den Dorfversammlungen.
- Wer die **Jugendlichen aufnehmen** möchte, ist **PRO**.

Abb. 3: Aufgabenstellung Thema »Aufnahme muslimischer Jugendlicher«

Quelle: Petrik, *Regiebuch*

³⁰ Petrik, »Regiebuch«

John auf der Streitlinie

Nachdem die Lehrerin die Streitfrage vorgelesen hat, die Schüler:innen erst allein und dann in Zweiergruppen diskutiert haben, positionieren sich 12 Jugendliche bei Kontra und 7 Schüler:innen bei Pro. Der folgende Auszug setzt nach ungefähr fünf Minuten Diskussion ein. Johanna steht wie ihre Mitschülerinnen Surina und Sophie auf der Pro-Seite. Hans, John und Cathleen stehen auf der Kontra-Seite.

Johanna:	Hallo! Wir können ja auch beten und dann können wir ja auch ... Das ist doch nicht so schlimm, wenn wir da eine Wand hin stellen, damit da rechts die Mädchen und links die Jungs beten können.
Surina:	Genau, finde ich nämlich auch!
Johanna:	Das ist doch nur eine Wand, das lässt sich doch einrichten! Und...
Surina:	Und wenn du nicht beten gehst oder in die Kirche gehst, ist das deine Sache.
Johanna:	Ich finde, das ist richtig rassistisch, wenn man hier jetzt keine Menschen kommen lässt, weil ihr wollt wahrscheinlich auch nicht, okay ...
Surina:	Auch mal ins Ausland ...
Johanna:	Ja, eventuell auch mal ins Ausland. Ich meine, jetzt nicht unbedingt (einer von euch) aber trotzdem finde ich das rassistisch. [Cecilia meldet sich.]
Lehrerin:	[Manuel fängt den Ball von Johanna.] Lass mal John, du warst schon am Anfang dran. [Er übergibt den Ball an John.]
John:	Ja, was aber mit zwei ... mit 'nem Gebetsraum fängt, endet irgendwann mit, keine Ahnung ... zwei, drei Moscheen in, keine Ahnung, in einer Stadt oder so ...
Surina:	Das weißt du nicht!
John:	Ja, du glaubst doch wohl nicht, dass die da bei zwei Räumen bleiben.
Surina:	Ja, das weißt du doch nicht ...
Hans:	Mensch, hör doch mal auf, dazwischen zu labern. [Durcheinander]
Surina:	Nee, Hans ...
John:	Die Muslime sind aber nicht alle nur in einem Dorf. Die Muslime gehen ja auch woanders hin und fragen dann, ja, können wir 'ne Moschee bauen? Klar. Und dann gehen die da, geht da ein deutscher Tourist dahin, können wir hier 'ne Kirche bauen? Nee nee, kannst mal deine Kirche in Deutschland bauen. Hier ist, äh, keine Ahnung, Muslimen, äh, Welt oder so, was weiß ich. Äh, wenn da 'n Deutscher irgendwie 'ne Kirche oder so was im Ausland bauen will, nee, das könnt ihr gleich vergessen. Aber kommt ein Aus ... ja, kommt so ein Muslime oder so zu uns, ja klar, kannst du machen. [Durcheinander] Ist doch bescheuert.

Cathleen: Danke John, du hast mich verstanden!
 [Durcheinander. Cecilia fängt den Ball von John.]

Transkript Buche-Dorfgründung, Streitlinien Tag 1, Timecode 1:14:23–1:15:46

Wir konzentrieren uns im Folgenden auf John und fassen die Argumentationen der übrigen Schüler:innen nur zusammen. Johanna und Surina finden es nicht »schlimm«, wenn man da »eine Wand« hinstellt, damit Mädchen und Jungs getrennt beten können (finales Argument). Wenn jemand nicht in die Kirche geht und nicht betet, sei das seine »Sache« (normatives Argument). Johanna findet es »richtig rassistisch«, wenn keine Menschen ins Dorf dazu kommen dürfen (definitorisches Argument). Die anderen wollten doch auch mal »ins Ausland« (komparatives Argument). Diese Schüler:innen vertreten mit unterschiedlichen Schlussregeln die Prämisse der Gleichwertigkeit und des Willkommenseins aller Menschen unabhängig von der Herkunft.

John auf der anderen Seite argumentiert (siehe Abb. 1), dass das, was mit »einem Gebetsraum« anfängt, »irgendwann« mit »zwei, drei Moscheen« ende. Die Muslime blieben nicht nur im Dorf, sondern würden auch »woanders« hingehen und dort Moscheen bauen. Beides sind kausale bzw. konsekutive Argumente, die auf vermeintliche Folgen einer Aufnahme der vier Jugendlichen zielen. Eine Faktenprüfung zeigt sehr schnell, dass es sich hier um bloße Unterstellungen handelt, um die es sich kaum zu streiten lohnt. Aufschlussreich ist die stillschweigende Prämisse dahinter, die sich andeutet: Offenbar versteht John Muslime pauschal als Gruppe, die ihren Glauben expansiv verbreiten möchte. Er schließt hier an die rechtsextremistische Verselbstständigungsideologie einer »Umvolkung« an, auch wenn er diese nicht explizit benennt. John ergänzt ein komparatives Argument: Ein »deutscher Tourist« dürfte »das« (eine Kirche errichten) in der »Muslime-Welt« nicht. Auf der Faktenebene ist der Vergleich nicht gänzlich falsch, weil es tatsächlich christlichen Minderheiten in vielen muslimischen Ländern schwer bis unmöglich gemacht wird, eigene Gemeinden mit Kirchengebäude zu etablieren. Auch hier führt erst der Blick in die Prämisse weiter. Johns Vergleich greift direkt Johannas Prämisse der Reziprozität an: Ihr wollt freundlich sein zu Muslimen, aber die sind es nicht zu uns! Dahinter steckt zum einen die Prämisse (als Grundgefühl) einer grundsätzlichen Böswilligkeit »der Muslime«, die nicht zwischen staatlicher, oft diktatorischer Politik muslimisch geprägter Staaten und kultureller Prägung der Bevölkerung unterscheidet. Ihnen in westlichen Staaten den Bau von Mo-

scheen zu verbieten, stellt John als eine Art Selbstverteidigung dar. Damit stimmt er implizit einer Ungleichbehandlung von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägungen zu.³¹ Das komparative Argument ›Deutsche im muslimischen Ausland‹ ist daher schwach, denn wenn B gegenüber A ungerecht handelt, führt das ja nicht im Umkehrschluss automatisch dazu, dass A gegenüber B dasselbe tun muss, zumal, wenn es sich einmal um staatliche und einmal um private Akteur:innen (die Jugendlichen) handelt.

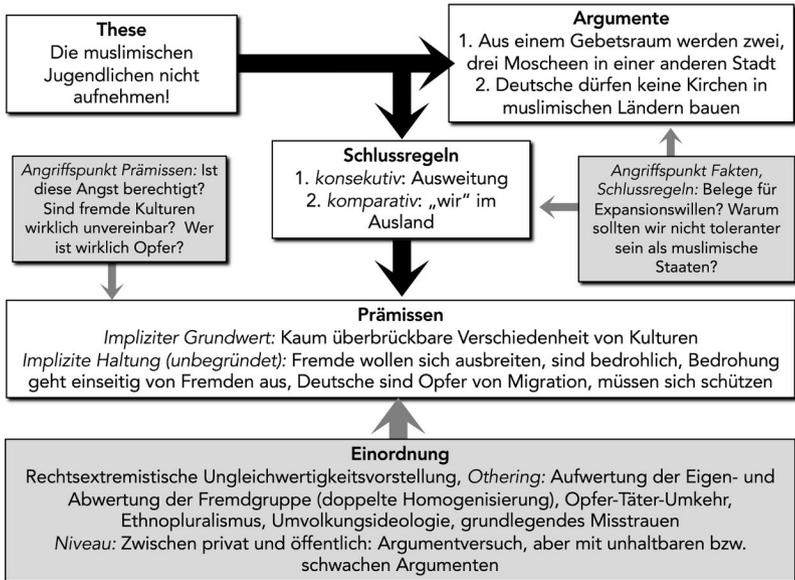


Abb. 4: Johns Argumentation gegen die Aufnahme muslimischer Jugendlicher

Quelle: eigene Darstellung

In einer Meta-Betrachtung wird Johns Beitrag zusammenfassend eingeordnet. Insgesamt manifestiert sich in seiner Argumenten eine Täter-Opfer-Umkehr: Die vier politisch verfolgten Jugendlichen werden zu Mitgliedern einer aggressiven Gruppe umgedeutet, die ›uns Christ:innen‹ schaden wollen. Sozialpsychologisch betrachtet scheinen hier persönliche, soziale und politische Deprivationsgefühle als Bestandteile des autoritären Syndroms

³¹ Ein Gegenbeispiel zur Ungleichbehandlung wäre die Aussage: »Wir wollen mit gutem Beispiel vorangehen und toleranter sein als viele muslimische Staaten.«

durch, die (nicht nur) die Bielefelder Mitte- und Leipziger Autoritarismusstudien als zentrale Ursache rechtsextremistischer und verschwörungstheoretischer Haltungen ausmachen.³² Politisch knüpft John mit seiner Argumentation an die in neu-rechten Kreisen verbreitete Ideologie des *Ethnopluralismus* an.³³ Kulturen werden mit bestimmten Eigenschaften versehen (hier: Muslime wollen ihren Glauben ausbreiten) und man fordert, dass diese Kulturen sich nicht mischen sollen (hier also Christen und Muslime). Die anschließende Äußerung von Cathleen, die Johns Beitrag kommentiert und sich hier »verstanden« sieht, zeigt, dass John mit dieser Einstellung nicht isoliert in der Klasse ist.

Die Streitlinien-Diskussion geht weiter und Cecilia auf der Pro-Seite erhält den Redeball. Sie konfrontiert John mit einem Gedankenexperiment.

Cecilia:	Was ist denn, wenn du dich in 'ne Muslime verliebst, mein Lieber? Hm, dann würdest du ...
Surina:	Das weiß er nicht, das weiß er nicht ... [Durcheinander]
Cecilia:	Oder zum Beispiel ... Was ist denn ... Woher weißt du das, dass der oder die sagt ...
Sophie:	[Sophie flüstert Cecilia etwas zu.]
Cecilia:	[zu Sophie] Na, weil mich das aufregt, ganz ehrlich! Dass, dass, dass dass er das irgendwo das da hinbauen lässt 10000 Stück, [zu John] das weißt du doch gar nicht! Das ist voll rassistisch
John:	Ja, warum ... wenn ich dann [??]
Johanna:	Du hast den Ball nicht!
Cecilia:	Ja, echt eh! [Sie wirft den Ball zu John.]
John:	Was bringt es mir aber, wenn ich mit 'ner Muslimin zusammen bin ...
Lehrerin:	Halt!
John:	Die dürfen gar nicht alles essen.
Lehrerin:	Hier waren noch einige nicht.
Cecilia:	Oh schlimm!
Johanna:	Alter!
Lehrerin:	Gib mal den Ball weiter.
Cathleen:	Gib an Hans oder so ... [Durcheinander. John gibt den Ball zu Jack, der ihn nach kurzem Durcheinander zur Lehrerin wirft.]

Transkript Buche-Dorfgründung, Streitlinien Tag 1, Timecode 1:15:46–1:16:36

32 Vgl. z. B. Decker/Brähler, *Autoritäre Dynamiken*, S. 64 ff. und S. 104 ff.

33 Vgl. z. B. Decker, »Rechtspopulismus«

Mit dem Gedankenexperiment will Cecilia John vermutlich emotional erreichen. Er soll sich vorstellen, wie er auf die Streitfrage »Aufnahme der muslimischen Jugendlichen« reagieren würde, wenn er in eine Muslimin verliebt wäre. Damit verlässt Cecilia die distanzierte Diskussion um Prinzipien und fordert John auf, sich den Menschen genauer vorzustellen, also fallspezifisch zu denken, um seine Perspektive zu wechseln (exemplarische Schlussregel). Cecilians Prämisse zeigt ein universelles Menschenbild, da sich Menschen auch über (vermeintlich) kulturelle Grenzen hinweg lieben können. Zusätzlich weist sie John darauf hin, dass seine Aussage, die zuwandernden Muslime würde »10.000« Moscheen bauen, ein Vorurteil ohne Sachgrundlage ist (faktische Widerlegung seines konsekutiven Arguments). Im parallelen Gespräch mit Sophie zeigt sich, wie aufgeladen die Diskussion an dieser Stelle ist. Mit »voll rassistisch« wirft Cecilia John explizit eine diskriminierende Einstellung vor.

Nach einem parallelen Diskurs zum Einsatz des Redeballs (der zeigt, dass hier gleichzeitig auch die Regeln der Streitlinien verhandelt werden), reagiert John auf Cecilians Frage. Sein Argument ist, dass es *ihm* nicht nütze, mit einer Muslimin zusammen zu sein, da »die« nicht alles essen dürfen (finales Argument). Er lehnt damit nicht nur Cecilians Gedankenspiel ab, dass emotionale Verbundenheit mit »Musliminnen« überhaupt möglich sei, sondern auch Cecilians Prämisse, den Einzelfall zu sehen: John aktualisiert seine *kategorische* Unterscheidung und steigert die Verfremdung, indem er den muslimischen Jugendlichen nicht nur heimliche Kolonialisierungen unterstellt, sondern fremdartige und unvereinbare Essgewohnheiten. Johns Argumentation ist gleichzeitig selbstbezogen (es nützt *ihm* nichts) und baut auf der zentralen Prämisse des Ethnopluralismus auf: Kulturelle Praktiken sind different, innerhalb der Kulturen völlig homogen und gleichzeitig unvereinbar.

Die Diskussion wird an dieser Stelle nicht geklärt, sondern wieder auf Ebene der Streitlinien-Regeln gewechselt. Die Lehrerin insistiert, dass jemand dran ist, der noch nichts gesagt hat. Mit der Übergabe an die Lehrerin bricht die Interaktion zwischen den Jugendlichen hier ab. Nach einem kurzen Statement der Lehrerin setzen sich die Jugendlichen wieder auf ihren Platz im Stuhlkreis und beenden den Dorfgründungstag.

John im Interview

Um näher an die Einstellungsebene der Schüler_innen zu kommen, werden nach der Dorfgründungssimulation problemzentrierte Einzelinterviews mit ausgewählten Schüler:innen durchgeführt. Anliegen ist, durch Triangulation die sich abzeichnenden Befunde zu validieren. Interviews geben den einzelnen Schüler:innen deutlich mehr Raum, ihre Argumentation zu entfalten und eventuell sogar ihre Prämissen zu reflektieren. Das Interview mit John wurde wenige Tage nach der Dorfgründung durchgeführt.

Zu Beginn jedes Interviews werden die Schüler:innen gefragt, was sie persönlich aus der Dorfgründung mitgenommen haben.

Interviewer:	Erst einmal Danke für das Interview mitmachen, prima, danke schön. Dann, ich beginn mit 'ner ganz offenen Frage erstmal. Wenn du jetzt an die Dorfgründung zurückdenkst, das war im Februar, März äh, was war für dich persönlich das Wichtigste, was du aus der Dorfgründung für dich selbst mitgenommen hast?
John:	Ja, das Wichtigste war, dass alle zusammengearbeitet haben.
Interviewer:	Ok.
John:	Das der Zusammenhalt bei diesem Projekt gefestigt wurde, seitdem ist eigentlich der Zusammenhalt generell besser geworden in der Klasse und...ja. Also, es hat auch viel mit dem Zusammenhalt agiert das Projekt und die Kreativität von den meisten Schülern wurde dabei gefördert.

Transkript Interview John (Timecode: 0:00–0:55)

John nennt wörtlich »Zusammenhalt«. Dieser konkretisiert sich in seiner Sichtweise als Zusammenarbeit der Jugendlichen in der Klasse, die durch das Projekt gefördert wurde. Neben sozialer Erwünschtheit, die hier sicherlich mit hineinspielt, wird gleichzeitig deutlich, dass die Schulklassse aus Johns Sicht *keinen* Konfliktraum darstellt. Der oben abgedruckte Disput zum Thema Asyl hat offenbar keine Relevanz für ihn. Im Gegenteil scheint die 25-stündige Dorfgründung die Peerbeziehungen aus Sicht von John verbessert zu haben.

Anschließend wiederholt der Interviewer eine Aussage von John, die dieser während der Einführung in die Dorfgründung formuliert hat.

Interviewer:	Da hab ich noch was, ein bisschen was aufgeschrieben, was du damals gesagt hast. Und zwar, du hast dich ein bisschen beschwert, dass man seine Meinung nicht so sagen kann und Stress dafür kriegt, wenn man seine Meinung, wenn man rechtsradikal oder so ist nicht äußern kann oder so hast du gesagt.
John:	Hm, ja.
Interviewer:	Und ähm.
John:	Also rechtsradikal bin ich nicht, aber ähm, es ist auch schlimm, dass andere Leute, zum Beispiel die Juden oder so ihre Gottessachen da frei äußern dürfen und die Leute, denen das auf den Sack geht und die irgendwann mal die Hemmung verlieren, ja, alles schlecht machen zum Beispiel die Juden runterziehen und alles, dass man dafür dann gleich belangt wird und in den Knast gehen kann. Das ist manchmal n bisschen scheiße
Interviewer	Ok
John	Das hatte ich nämlich in der Familie, der auch hier in so einem Sozialbau gewohnt hat nen Kumpel und der war umzingelt von Juden, Buddhisten und allsowas und nach einer Weile ist er ausgerastet, weil er nachts nicht mehr schlafen konnte, weil die ihre Gottesmusik da gehört haben. Dann ist er ausgerastet und hat an jede Tür geklopft und hat gesagt, dass die sich zum Teufel scheren sollen und wurde dafür noch mit ner Geldstrafe belangt.

Transkript Interview John (Timecode: 1:41–3:00)

Der Interviewer konfrontiert John mit dem Ausdruck »rechtsradikal« und der darauf bezogenen Kritik von John während der Dorfgründung. John versteht dies als Aufforderung, sich zur Zuschreibung *rechtsradikal* zu verhalten. Nach seiner verbalen Distanzierung vom Begriff folgt eine stereotype Behauptung: Es sind in Augen Johns »die« Juden, die sich frei äußern dürfen und die im Gegensatz zu anderen »Leuten« ungerechtfertigten rechtlichen Schutz vor Kritik genießen (komparatives Argument, sachlich nicht haltbar). Diese Behauptung stützt John zusätzlich mit einem exemplarischen Argument. Ein »Kumpel« lebt in einer »Sozialbau«-Siedlung und sei dort »umzingelt« von »Juden, Buddhisten und allsowas«. Auf deren Ruhestörung hin sei der Kumpel »ausgerastet«, habe »an jede Tür geklopft« und gesagt, sie sollten sich »zum Teufel scheren«. Dafür bekam der Kumpel eine Geldstrafe. An diesem Beispiel verschärft John die Prämisse, die wir schon auf der Streitlinie rekonstruiert haben: Deutsche sind Opfer von »Ausländer:innen« und haben daher das Recht, sich zu wehren. Der Ausdruck »allsowas« dokumentiert Johns abwertende, entmenschlichende

Sichtweise auf Menschen differenter kultureller Prägung. Dann wird er noch expliziter:

Interviewer:	Gut, würde man jetzt aber eventuell auch sagen, da gibt es auch genug deutsche Familien, bei denen das teilweise ähnlich läuft. Wie siehst du das?
John:	Ja, das ist...damit hätte ich kein Problem, aber äh damit hab ich kein Problem. Sie können dann ja auch leiser sprechen, aber ähm...es regt mich halt meistens nur auf, wenn die halt so schreien, weil man es da nicht versteht und dann könnten die ja sonst was sagen.
Interviewer:	Ach so, ok.
John:	Zum Beispiel haben mich solche kleinen Kinder angeguckt und dann hat die Mutter irgendwann gebrüllt und dann sind die Kinder auf einmal weggegangen. Dann hab ich mich schon wieder so gefühlt: »Was hat die denn jetzt schon wieder über mich gesagt?« So was regt mich halt auf. Das Deutsche, das versteht man.

Transkript Interview John (Timecode: 5:12–5:50)

Die Frage des Interviewers zielt auf eine Dekonstruktion von Johns Zwei-Gruppen-Theorie: Die dargestellten Probleme des Fallbeispiels mögen stimmen, könnten aber auch in deutschen Familien vorkommen. Auf dieses komparative Argument reagiert John mit einer Neufokussierung seiner Argumentation: Nicht mit den Erziehungsstil hat John ein Problem, sondern damit, dass er die von ihm beobachteten Interaktionen sprachlich nicht verstehen kann. Auch hier schließt er eine exemplarische Argumentation an, die zeigt, wie verunsichert er sein muss gegenüber »dem Fremden«: Sein Nicht-Verstehen ist vor allem deshalb für ihn so problematisch, weil diese fremden Menschen ihn ja be- oder verurteilen könnten. Das grundlegende Misstrauen als Teil des autoritären Syndroms zeigt sich an dieser Stelle nahezu in Reinform.

Später fragt der Interviewer noch einmal nach der Beziehungsebene zu den Peers in der Klasse.

Interviewer:	Hast du, noch ganz kurz, das hab ich vergessen, hast du das Gefühl, dass du in der Klasse deine Meinung sagen kannst? Weil ihr kennt euch ja seit Ewigkeiten, seid seit der fünften Klasse zusammen oder was. Hast du den Eindruck das, wenn du jetzt auch mal irgendwas sagst, zum Beispiel was gegen Ausländer oder was die anderen vielleicht doof finden, kannst du das sagen oder hast du das Gefühl, du kannst das nicht sagen?
John:	Ja, es kommt halt immer darauf an, wenn man jetzt seine eigene Meinung sagt und das ist dann ein bisschen rechtsradikal dann und wir bei der einen Lehrerin haben, die zieht uns dann sofort ins Sekretariat und sagt, dass wir was Rechtsradikales erzählt haben und dafür werden wir dann gleich belangt. Du kannst nur bei, in bestimmten Ausnahmefällen deine Meinung richtig sagen, dann musst du es aber auch so verpacken, dass man, dass man die Nachricht richtig versteht, dass es sich halt nicht zu rechtsradikal anhört.

Transkript Interview John (Timecode: 6:48–7:36)

Weder ist hier das Label rechtsradikal für John das Problem, noch die Reaktion seiner Mitschüler:innen, wenn er sich »ein bisschen rechtsradikal« äußert. Problematisch sind aus seiner Sicht die Mitarbeiter:innen der Organisation, also seine Fachlehrerin oder die Schulleitung mit ihren möglichen Sanktionen, die ihn nicht so sein lassen, wie er sein möchte. Hier verdeutlicht sich, dass Johns rechtsextremistische Haltung nicht durch die Dorfgründung irritiert wird, also manifest bzw. gefestigt zu sein scheint. Gegenargumente prallen an ihm ab. John sieht den Zusammenhalt der Klasse vielleicht deshalb als gestärkt an, weil die Klasse tatsächlich gelernt hat, stärker und ruhiger miteinander zu argumentieren. Vielleicht sieht er diese gesteigerte Ruhe aber auch als Folge seiner eigenen Strategie, seine extremistischen Ansichten nur noch anzudeuten, wie er es ja auf der Streitlinie auch tut, ohne die muslimischen Jugendlichen direkt abzuwerten, so dass die Gegenwehr der Mitschüler:innen eventuell milder ausfällt.

4. Zusammenfassende Interpretation und Fazit

Wir unterscheiden auf Basis bisheriger Fallstudien vier Typen rechtspopulistischer bis rechtsextremistischer Argumentation:³⁴

³⁴ Vgl. Petrik et al., *Lernort*

Rechtspopulistische bis rechtsextremistische Argumentationstypen

1. *Tabubrechende Provokateur:innen bzw. Mitläufer:innen*: NPD- bzw. AfD-Sympathie bei Juniorwahl, teils rechtsextremistische Parolen oder Symbole. Ziel: Aufmerksamkeit erregen, pubertierende Provokationslust, keine Ungleichwertigkeitsvorstellungen in Dorfdebatten und Interviews
2. *Reflexive Ausländerskeptiker:innen*: Autoritäre Vorstellungen (Todesstrafe) und sozialdarwinistische Ablehnung von Sozialleistungen »für Nichtstun«. Arbeitende Fremde akzeptiert, »Deutsche« kein »überlegenes Volk«, Abgrenzung von Ausländer-, Frauen und Homosexuellenfeindlichkeit der NPD bzw. AfD. Aufgeschlossen für Argumente und Sachinformationen.
3. *Frustrierte Wohlstandschauvinist:innen*: Starkes Selbstbestimmungsbedürfnis gegenüber Autoritäten (v.a. Lehrer, Eltern), nominelle Ablehnung von Diktatur, frustbedingt anti-diskursives, anti-pluralistisches, teils aggressives Konfliktverhalten. Abwertung Andersdenkender, sozial Schwacher und Fremder. Marktradikale Leistungsorientierung, konservativ-wohlstandschauvinistische Sicherheitshaltung. Demokratie als Möglichkeit, eigene Meinungen durchzusetzen, nicht als Recht Andersdenkender. Die NPD bzw. AfD als kleinstes Übel, ohne pauschale Unterstützung. Frustrierte Reaktionen auf Gegenargumente: angeknackste Illusion der Homogenität. Risikotypus.
4. *Gefestigte Nationalist:innen*: Das Fremde: durch bloße Präsenz bedrohlich, Ablehnung der Sprache, Religion, Musik, Ernährungsgewohnheiten. Assimilierung als einzige Möglichkeit zur Anerkennung. »Deutsche« Überlegenheit durch »Fleiß und Produktivität«, wohlverdienter Reichtum durch »faule« Fremde bedroht. Immunität gegen Kritik, kaum Verunsicherung durch Lehrer:innen und Mitschüler:innen. Nutzen Strategien, um nicht als rechtsextrem oder ausländerfeindlich zu gelten. Nicht durch Sachinformationen zu beeindrucken.

Johns Fall hat die Konstruktion des vierten Typus (zusammen mit ähnlich denkenden Schüler:innen anderer Klassen) maßgeblich mitgeprägt. Während wir den dritten Typus noch als rechtspopulistisch ansehen, als eine argumentativ offenere kognitive Übergangszone zum Rechtsextremismus, erscheint uns Johns Argumentation nahezu idealtypisch bereits denselben zu verkörpern: Dieser zeigt sich primär in der Prämisse des Misstrauens, der Deprivation und des Opfertums sowie in selbstimmunisierenden Handlungsstrategien innerhalb demokratisch dominierter Kontexte: Fremd ist, was anders ist, das Eigene und das Fremde passen nicht zusammen, sind jeweils in sich homogen und zusätzlich bedroht ›uns‹ das Fremde durch aggressives, expansives Verhalten – vom Moscheebau über ›laute Gottesmusik‹ bis zur sich angeblich über John lustig machenden Mutter. ›Das Fremde‹ ist

Ursache (fast) allen Übels in unserer Gesellschaft. Aber da man sowas ja oft nicht sagen darf, schon gar nicht in der Schule, muss man auf Andeutungen ausweichen oder gar schweigen, um keine negativen Sanktionen zu erleiden (ins Sekretariat/ zur Direktor:in geschickt werden, evtl. sogar schlechtere Noten). Im Gegensatz zum Typus 3 *frustrierte Wohlstandsschauvinist:in*, der Fremde nicht pauschal ablehnt und auf die Gegenwehr demokratisch bzw. im konkreten Fall antirassistisch denkender Mitschüler:innen irritiert und frustriert reagiert, also noch emotional erreichbar ist, scheint Johns Argumentation immun gegen eine Dekonstruktion seiner Prämissen. Dieses Abperlen von Widerstand zeigt sich besonders deutlich in seinem Eindruck, der Zusammenhalt der Klasse habe sich verbessert. Johns Konfliktlösungsverhalten ist dementsprechend nicht aggressiv, sondern eher strategisch angepasst und inhaltlich abgemildert, jedoch nicht, um den demokratischen Diskurs zu befördern, sondern aus dem reinen Selbstinteresse, keinen Ärger zu bekommen.

Unser Hauptkriterium für die Zuordnung zum rechtsextremistischen Paradigma ist also hier der offen geäußerte, tief verwurzelte und offenbar ausnahmslose Fremdenhass – bzw. eine offene Fremdenangst – inklusive entmenslichter Abwertungen, in Kombination mit politischer Ablehnung von Asyl (auf der Streitlinie) und selbstreflexiven Strategien, um nicht als rechtsextrem zu gelten. Bemerkenswert ist auch, dass Johns Haltung sich vor der sogenannten Flüchtlingskrise von 2015 artikuliert, er also nicht erst von dessen rechtspopulistischer Ausschachtung geprägt wurde. Wir gehen davon aus, dass insbesondere die massive Abwertung scheinbar oder tatsächlich andersartiger Menschengruppen für neonazistische bzw. neurechte Politik und potenziell sogar für rassistische Gewalt verführbar macht – auch wenn von John keine explizite NS-Verherrlichung zu hören ist. Jedoch rechtfertigt er die zumindest die verbale rassistische Gewalt seines Bekannten »im Sozialbau« und lehnt dessen Bestrafung ab. Johns Haltung erinnert in seiner manifesten Überfremdungs- und Abwertungsrhetorik an den ehemaligen Flügel der AfD, der bekanntlich zusammen mit seinem »Führer« Björn Höcke vom Verfassungsschutz als »erwiesen rechtsextrem« eingestuft wird.

Johns Argumentation kann formal zwischen dem ersten und zweiten Niveau angesiedelt werden, weil seine Argumente häufig sachlich falsch oder leicht widerlegbar sind. Auch zeigt er keine Bereitschaft, die Argumente Andersdenkender nachzuvollziehen.

Was lernen wir aus diesem Fall für den Zusammenhalt der Gesellschaft im Kontext des Politikunterrichts? Johns Argumentation stellt eine zersetzende Narration dar. Ein »übergreifendes Narrativ von sozialer Integration und Kooperation«³⁵ gesteht sie gerade jenen Menschen nicht zu, denen John eine »Differenz kultureller Lebensformen« als Muslim:innen, Jüd:innen oder Buddhist:innen unterstellt. Geradezu idealtypisch werden solche Menschen pauschal von John als »Bedrohung und Fremdkörper«³⁶ wahrgenommen, indem er ihnen kulturelle Kolonialisierung vorwirft. Bei einer derart tiefliegenden rechtsextremistischen Haltung kann Politikunterricht in der Regel nur wenig bis gar nichts ausrichten. Obwohl das Jugendalter eine sensible Zone für die Entwicklung politischer Orientierungen darstellt, sind die Möglichkeiten didaktischer Einflussnahme vor dem Hintergrund familiärer Prägungen und v. a. politischer Sozialisationsprozesse der Peer-Group begrenzt.³⁷ Am ehesten scheint die Widerrede der Mitschüler:innen hier etwas bewirken zu können, weil sie nicht die schulische oder elterliche Autorität widerspiegelt. Diese Gegenwehr mag aber auch zur Verhärtung einer Position und zum Rückzug in den Gleichgesinntenkreis der Peer-Group außerhalb der Schule beitragen.

Unsere Typenbildung dient primär der fachdidaktischen Diagnosekompetenz und damit der emotionalen Entlastung von Lehrer:innen, sich nicht unnötig an diesem manifesten Typus abzarbeiten. Sie können Schüler:innen wie John als argumentativ und emotional unerreichbaren Typus betrachten, der (wenn überhaupt) nur durch biografische Brüche aus seinen Kreisen und Überzeugungen aussteigen würde.³⁸ Wie bei Drogenabhängigen wirkt nur eine radikale Abkehr vom schädlichen (hier rechtsextremistischen) Umfeld nachhaltig. Damit kann das politikdidaktische Ziel im Unterricht nur sein, die demokratische Mehrheit der Mitschüler:innen argumentativ zu stärken. Das passiert vor allem über Settings wie die Dorfgründung, die eine intensive Interaktion und Gegenargumentation der Schüler:innen untereinander ermöglichen. Wir haben gesehen, wie klug die Schülerin Celina Johns Argumente zerpflückt. Solche Gegenargumentationen konnten wir beim Streitlinienthema »muslimische Jugendliche« mehrfach beobachten³⁹ und sehen hier einen didaktischen Beitrag zur wehr-

35 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 50

36 Ebd.

37 Vgl. Grob, »Entwicklung«; Rippl, »Politische Sozialisation«

38 Vgl. Rommelspacher, *Hass*

39 Vgl. Petrik, »Iran«

haften Demokratie und damit zum Zusammenhalt. In Dorfgründungen, in denen Schüler:innen (zumindest zunächst) nicht von selbst gegen antidemokratische Einstellungen intervenieren, fällt diese Rolle einer »sokratisch agierenden« Lehrer:in zu: Sie ermutigt zurückhaltende Schüler:innen sich zu artikulieren, hilft Thesen zu klären und Begründungen zu stärken, Prämissen freizulegen und heizt immer wieder durch Provokationen ausbleibende oder zum Erliegen kommende Diskussionen an.⁴⁰

Die Dorfgründung ist kein didaktisches Allheilmittel, sie legt vor allem die latenten Konfliktpotenziale einer Lerngruppe frei: Zum einen innerhalb des demokratischen Diskurses und zum anderen mit Werten, die ihn bedrohen. Sie bietet den Jugendlichen Umgangsstrategien mit Diversität an.

Forschungsmethodisch verdeutlicht dieser Fall, dass das Setting Dorfgründung plus nachträgliche Interviews den empirischen Zugang zu extremismusgefährdeten Jugendlichen erleichtert. Bisher haben alle interviewten Jugendlichen mit NPD-Affinität ihre Ungleichwertigkeitsvorstellungen im Interview offener als im Unterricht gezeigt, so dass wir schlussfolgern, dass soziale Erwünschtheit bezüglich der Peers und v. a. der Sanktionsmacht der Lehrperson die Diskussionen im Klassenzimmer etwas »einebnen«.

Für unsere aktuellen Fallstudien im Rahmen des FGZ haben wir daher einen Fragebogen ergänzt, der Ungleichwertigkeitsvorstellungen und Parteiaffinität vor Beginn der Dorfgründungssimulation abfragt. So können wir auch diejenigen Schüler:innen zum nachträglichen Interview bitten, deren antidemokratische Einstellungen sich nicht oder nur rudimentär im Unterricht zeigen. Weitere Fälle dieser Art sollen sowohl unsere bisherige Typenbildung als auch die fallspezifischen Lehrer:innenstrategien erweitern. Die Begrenztheit von Einzelfällen wird dabei bestehen bleiben, weil es uns primär um die Nachvollziehbarkeit der individuellen Tiefe politischer Bildungsgänge und Lernprozesse geht. In den Prämissen suchen wir nach latenten generativen Handlungsregeln als »Prozessstrukturen der Herstellung« sozialen Sinns⁴¹ – bezogen auf den Kontext Unterricht. Über die Herkunft extremistischer oder populistischer Einstellungen im Elternhaus und Freundeskreis können wir nichts sagen. Unser Fokus ist die Performanz und didaktische Bearbeitbarkeit solcher Einstellung im schulischen Kontext. Auf Basis weiterer ähnlicher Fälle planen wir vorsichtig weitere Argumentationen typisierend zu verallgemeinern. Didaktische Diagnose-

40 Vgl. Petrik und Jahr, »Sokratische Lehrerstrategien«

41 Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, *Qualitative Sozialforschung*, S. 20

kompetenz kann durch Varianzen ähnlicher Haltungen gestärkt werden, um Lehrstrategien sensibel anzupassen.

Literatur

- Barber, Benjamin, *Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen*. Hamburg 1994.
- Budke, Alexandra/Schäbitz, Frank (Hg.), *Argumentieren und vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken*. Berlin 2021.
- Decker, Frank, Was ist Rechtspopulismus?, *Politische Vierteljahresschrift*, Jg. 59, H. 2 (2018), S. 353–369.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.), *Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Resentiments*. Gießen 2020.
- Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middel, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/M./New York 2020.
- Engel, Ulf/Middell, Matthias, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Populismus Überlegungen zur Varianz in Zeit und Raum*, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middel (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/M./New York 2020, S. 88–108.
- Forst, Rainer, *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs*, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middel (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/M./New York 2020, S. 41–53.
- Grob, Urs, *Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation?*, in: Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*, Wiesbaden 2009, S. 329–372.
- Kitschelt, Herbert, *The Transformation of European Social Democracy*, Cambridge (U.K.)/New York/Melbourne 1994.
- Kronauer, Martin, *Kritik der auseinanderdriftenden Gesellschaft*. Frankfurt/M./New York 2020.
- Jahr, David, *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden 2022.
- Petrik, Andreas, *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*, 2., erw. und aktual. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto 2013.
- Petrik, Andreas, »Wenn jemand im Iran im Gefängnis ist, dann heißt das nicht, dass der gefährlich ist«. *Zur Teilhabe von MigrantInnen im Politikunterricht am Beispiel der Dorfgründungssimulation*, in: Glaser, Andreas (Hg.), *Politische Rechte für Ausländerinnen und Ausländer?*, Zürich 2017, S. 161–179.

- Petrik, Andreas/Köhler, Anke/Hentschel, Jannis, Lernort Schule: Die »Dorfgründung« als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Halle (Saale) 2018.
- Petrik, Andreas, Fachdidaktische Argumentationsanalyse. Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung, in: Andreas Petrik/David Jahr/Christopher Hempel (Hg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen*, Frankfurt/M. 2021, S. 189–222.
- Petrik, Andreas, Regiebuch zur Dorfgründungssimulation. Ein praxiserprobtes soziales Experiment zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und politische Identitätsentwicklung. Frankfurt i.V.
- Petrik, Andreas/Jahr, David, Sokratische Lehrerstrategien gegen rechtspopulistische Schüleräußerungen: Ein formales Modell auf Basis von Unterrichtsfällen, in: Laura Möllers/Sabine Manzel (Hg.), *Populismus und politische Bildung*. Frankfurt/M. 2018, S. 108–114.
- Pickel, Gert/van Laak, Dirk/Decker, Oliver, Gesellschaftlicher Zusammenhalt zwischen Geschichtswissenschaft und Sozialwissenschaft – Ein (Streit-)Gespräch, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middel (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/M./New York 2020, S. 116–129.
- Priester, Karim, Rechter und linker Populismus: Annäherung an ein Chamäleon, Frankfurt/M./New York 2012.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 4., erw. Aufl., München 2014.
- Rippl, Susanne, Politische Sozialisation, in: Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8. Aufl., Weinheim 2015, S. 733–752.
- Reinhardt, Sibylle, Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 8. Aufl., Berlin 2018.
- Rommelpacher, Birgit, Der Hass hat uns geeint. Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene, Frankfurt 2006.
- Salheiser, Axel/Dieckmann, Janine/Quent, Matthias/Thiele, Anja/ Geschke, Daniel: Plurale Konzepte, Narrative und Praktiken gesellschaftlichen Zusammenhalts, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middel (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/M./New York 2020, S. 194–217.
- Schiefer, David/van der Noll, Jolanda/Delhey, Jan/Boehnke, Klaus, Kohäsionsradar. Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland. Ein erster Überblick, Gütersloh 2012.
- Stiglitz, Joseph E., Moving beyond market fundamentalism to a more balanced economy, *Annals of public and cooperative economics*, Jg. 80, H. 3 (2009), S. 345–360.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate, Die geforderte Mitte, Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21, Bonn 2021.

Bildungs- und transferbezogene Zugriffe

Politische Bildung als Integrationsinitiative im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts? Eine kritisch-konstruktive Diskussion

Julia Grün-Neuhof

1. Benötigt gesellschaftlicher Zusammenhalt in der Demokratie Politische Bildung?

»Jugendliche und gesellschaftlicher Zusammenhalt« in der westlichen Demokratie¹ ist kein klassischer Themen- und Forschungskomplex der schulischen beziehungsweise formalisierten Politischen Bildung², wie ein Blick in diverse Handbücher zeigt³. Die Diskussion um verschiedene Zusammenhaltsproblematiken, wie unter anderem gegenwärtige Konflikte um Populismus und politische Polarisierung oder soziale Ungleichheit und rassistische Diskriminierung, tritt aktuell allerdings vermehrt in den Fokus des politikdidaktischen Diskurses. Zwei wissenschaftsinterne⁴ Motive lassen sich hierfür präzisieren: ein zeitdiagnostisches und ein gesellschaftsintegratorisches.

Ausgehend von der historisch bedingten »Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei«⁵ und vor dem Background des sogenannten Ost-West-Konfliktes wendet sich die Politische Bildung gegen jede Form des Totalitarismus⁶. Aus zeitdiagnostischer Perspektive ist Politische Bildung

1 Referenz ist die freiheitliche Demokratie im Gegensatz zu Zusammenhalt bspw. im Nationalsozialismus.

2 Mit der Schreibweise Politische Bildung ist ausschließlich formalisierte Politische Bildung gemeint (als fachübergreifendes Prinzip und als Unterrichts- sowie Schulkultur) im Gegensatz zu non-formaler politischer Bildung.

3 Vgl. Kost et al., *Handbuch Demokratie*; Sander/Pohl, *Handbuch politische Bildung*

4 Ausgenommen sind an dieser Stelle wissenschaftsexterne Gründe, die wirksam sind, vor allem öffentliche und politische Aufträge an Politische Bildung.

5 Adorno, »Erziehung nach Auschwitz«, S. 88

6 Sutor, »NS-Totalitarismus«, S. 95–96

»notwendiger Bestandteil der Demokratie und sie sollte deshalb gerade auch dort forciert werden, wo wir Gefahren für den Zusammenhalt der Gesellschaft in der freiheitlichen Demokratie ausmachen«⁷.

Politische Bildung wird begründet, um gesellschaftlichen Zusammenhalt in der freiheitlich-demokratischen Ordnung zu sichern und zu bewahren.

»Eine gespaltene Gesellschaft erfordert von der politischen Bildung [...] inklusive Angebote für alle zur Stärkung der demokratischen und vorurteilsfreien Kräfte in der offenen Gesellschaft«⁸.

Das zeitdiagnostische Motiv formuliert Ziele Politischer Bildung funktional als Beitrag zur Stabilisierung des gesellschaftlichen Zusammenhalts innerhalb des demokratischen Systems, der als grundsätzlich bedroht beschrieben wird. Gesellschaftsintegratorisch gesehen setzt gesellschaftlicher Zusammenhalt Individuen voraus, die unter anderem über Wissen, Konfliktfähigkeit, Handlungs- und Empathiefähigkeit verfügen⁹, um sich mit den Angelegenheiten des demokratischen Gemeinwesens zu beschäftigen, sich selbst im Gesellschaftlichen zu verorten und auf diese Weise Zusammenhänge herzustellen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt benötigt dann Politische Bildung, weil soziale Zusammenhänge Jugendliche voraussetzen, die an der Gestaltung der Kohärenzen Anteil nehmen. Politische Bildung wird zu einem Integrationsangebot¹⁰ und schafft basierend auf Wissen und Kompetenzen neue Möglichkeiten der Selbstverortung für den Einzelnen und die Einzelne.

Es verwundert nicht, dass in beiden Perspektiven Politische Bildung als notwendig für gesellschaftlichen Zusammenhalt konzeptualisiert wird, da »alle Konzeptionen der politischen Bildung und der Politikdidaktik [...] notwendigerweise normativ [sind]«¹¹. Normative Grundlagen und Zieldimensionen sind Politischer Bildung aufgrund ihrer Genese und der Bezugnahme auf normative Theorien und Werturteile inhärent¹². In ihren Ansprüchen ist Politische Bildung annähernd alternativlos gehalten zu formulieren, dass sie dazu in der Lage ist, Themen gesellschaftlichen Zusammenhalts für eine

7 Krüger, »Politische Bildung«, S. 329

8 Achour, »Gespaltene Gesellschaft«, S. 46

9 Ebd.

10 Siehe unter anderem Hufer, »Welche politische Bildung?«; Lange, *Migrationspolitische Bildung*; Scherr, »Wir und die Anderen« 2017; Szukala, »Politische Bildung«

11 Massing, »Dimensionen«, S. 19

12 Vgl. auch Neuhof, *Rechtliche Freiheit*, S. 5; Oberle, »Interventionsforschung«, S. 103

diskursive Auseinandersetzung mit Jugendlichen aufzugreifen, wobei die konkrete Ausgestaltung politischer Bildungsarbeit je nach Motiv differenzial fokussiert und ausformuliert wird. Der vorliegende Beitrag knüpft an die Notwendigkeit von Wert- und Zielentscheidungen Politischer Bildung im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts an. Es wird zunächst aus einer politisch-soziologisch orientierten Perspektive Politischer Bildung die Initiative auf Integration im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts theoretisch gerahmt und die (politische) Teilhabe von Jugendlichen als eine spezifische Integrationsqualität begründet. Diese Zielsetzung wird sodann durch verschiedene Studienergebnisse zu politischer Teilhabeungleichheit von Jugendlichen kontrastiert sowie anhand empirischer Hinweise auf politische Bildungsungleichheit kritisch reflektiert. Die skizzierten Muster der Ausgrenzung von einem Teil der Jugendlichen in einer zunehmend stratifizierten Gesellschaft werden anschließend mithilfe von Hartmut Rosas Resonanzansatz (2016)¹³ gedeutet, der Prozesse der Entfremdung zwischen Jugendlichen und Politik beschreibt, auf deren Grundlage erneut und abschließend der Stellenwert und die Reichweite von Politischer Bildung als Integrationsinitiative im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts erörtert werden.

2. Von Integration und Nicht-Teilhabe

Exegetische Potenz für die Rolle und Funktion Politischer Bildung im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts haben soziologische Theorien der System- und Sozialintegration¹⁴. Zusammenhalte können danach als Qualitäten verstanden werden, die Zugänge zu sowie die Beteiligung an gesellschaftlichen Einheiten und die Passung der Einheiten zueinander regeln¹⁵. Es stellt sich dann die Frage, wie Systeme für das Individuum funktionieren, wie also insbesondere Jugendliche in gesellschaftliche und gemeinschaftliche Prozesse einbezogen werden, also daran teilhaben¹⁶. Unter dem soziologischen Begriff der Teilhabe wird die Herstellung und

13 Rosa, *Resonanz*

14 Zu dem divergierenden Verständnis und dem Diskurs des Integrations- bzw. Inklusionsbegriffs siehe unter anderem Esser 2006, Heitmeyer/Imbusch 2009, Luhmann 1997, Stichweh 2009.

15 Möller, »Kohäsion?«, S. 44

16 Anhut/Heitmeyer, »Desintegration«

Erfahrung gesellschaftlicher Zugehörigkeit subsumiert¹⁷. Das bedeutet nicht, dass Integration als grundsätzlich etwas Gutes und Desintegration als grundsätzlich Schlechtes angenommen wird. Zum einen kann aus deskriptiver Perspektive der luhmannschen Systemtheorie sinnvoll nur von Inklusion gesprochen werden, wenn es auch Exklusion gibt¹⁸. Ungleichheiten von Individuen an sozialen Prozessen werden dann als temporär tolerabel verstanden (beispielsweise kann jemand aus manchen Funktionssystemen exkludiert, in anderen aber inkludiert sein). Zum zweiten sind empirisch Probleme der Überintegration oder diskriminierende Berufungen auf Integrationsfunktionen von unter anderem »Nation« oder »Rasse« existent¹⁹. Während im Hinblick auf Probleme der Überintegration Politische Bildung angehalten ist, jeweilige Ein- und Ausschlüsse sehr präzise zu beschreiben, ist in Bezug auf gesellschaftliche Strukturierungsmechanismen eine rein deskriptive Beschreibung beziehungsweise eine normative Entbundenheit²⁰ für die Politische Bildung aus mehreren Gründen schwierig.

(1) Politische Bildung orientiert sich an Jugendlichen als konkrete soziale Subjekte »with talents and capabilities, who contribute in a variety of ways to society and culture and so are deserving of esteem«²¹. Was bei einer Beschreibung gesellschaftlicher Strukturen eine akzeptable Gefährdung von Teilhabe darstellt, kann aus subjektiver Sicht diskrepant wahrgenommen werden. Jugendliche nehmen sich in einem bestimmten Kontext sozialer Ereignisse wahr, sie erleben ihn als zu gestaltenden und sich als Gestaltende oder Bilanzierende ihrer Gestaltungsaktivitäten²². In eine soziale Einheit ist also jemand integriert, der/die objektiv und auch dem eigenen Empfinden nach *zugehörig* sowie an Ressourcen, Entscheidungen und Kollektivhandlungen *beteiligt* ist und die/der von der sozialen Umwelt *anerkannt* wird²³. Neben der formalen Zugehörigkeit und Beteiligung ist für Individuen und Gruppen von zentraler Bedeutung, dass sich diese auch zugehörig fühlen.

(2) Zudem orientiert sich Politische Bildung an einer politischen Definition von Teilhabe, also an der Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen bei

17 Bartelheimer, »Teilhabe«, S. 8

18 Luhmann, *Gesellschaft*, S. 229

19 Möller, »Kohäsion?«, S. 45

20 Ebd., S. 46

21 Thomas, »Children's participation«, S. 458

22 Möller, »Gestaltungsbilanzierungen«

23 Ders., »Kohäsion?«, S. 48

der Erledigung der gemeinsamen (politischen) Angelegenheiten²⁴. Ein ungleicher Zugang zu und eine ungleiche Beteiligung an relevanten Einheiten ist aus politischer Bildungsperspektive zu problematisieren, weil sie dem demokratischen Gleichbehandlungsgrundsatz und seinen Grundlagen widerspricht²⁵. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive ist das Gleichheitsversprechen »the sovereign virtue«²⁶ demokratischer Gesellschaften und damit letztlich die Bezugsgröße für empirisch beschreibbare Haltungen und Handlungen in ihr.

»Die Gleichheit gewinnt ihre – gerade auch emotionale – Attraktivität daraus, dass sie prinzipiell jeder Bürgerin und jedem Bürger die gleichen Chancen verspricht, Einfluss auf die Politik zu nehmen«²⁷.

Gesellschaftliche Integration verläuft dabei in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften nicht primär über die Herstellung von Konsens hinsichtlich spezifischer kultureller Normen, sondern über den Modus symbolischer Integration (und damit auch über Konflikte)²⁸. Teilhabe und entsprechende politische Prozesse stellen in diesem Sinne spezifische Integrationsqualitäten dar, die sich auf Jeden und Jede beziehen; die Partizipation muss potenziell folgenreich und die Responsivität von Repräsentationsorganen darf nicht erkennbar selektiv sein²⁹. Aus demokratietheoretischer Sicht ist die Teilhabe junger Menschen besonders relevant, weil sie nicht nur als Merkmal gelungener politischer Sozialisation gilt, sondern Teilhabe auch alle Altersgruppen einschließen muss³⁰. Aus Perspektive der Politischen Bildung laufen alle sozialen Um- und Widerstände, die zu politischen Ungleichheiten führen und Individuen an Teilhabe hindern, demokratischer Freiheit und dadurch dem demokratischen Gleichheitsversprechen zuwider. »Demokratie bedeutet die Möglichkeit der gleichen Teilhabe an den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen«³¹ und ist dadurch auf die Kompensation und/oder Nivellierung der durch soziale Ungleichheiten entstehenden, ungleichen Teilhabemöglichkeiten angewiesen.

24 Schubert/Klein, *Politiklexikon*

25 Bremer et al., »Politische Bildung aus soziologischer Perspektive«, S. 13–14

26 Dworkin, *Sovereign Virtue*

27 Borchert, »Demokratisches Versprechen«, S. 232

28 Möller, »Kohäsion?«

29 Borchert, »Demokratisches Versprechen«, S. 232–232

30 Abendschön/Rofsteutscher, »Wahlbeteiligung«, S. 72

31 Weißels, Partizipation, 07.01.2022, econstor.eu/bitstream/10419/231790/1/Full-text-chapter-Wessels-Politische-Integration-21.pdf, S. 379

Formale rechtliche Gleichheit reicht demnach nicht aus, um die Orientierung demokratischer Gesellschaften am Gleichheitsversprechen vital und effizient zu erhalten:

»Sind die für die demokratische Teilhabe benötigten Ressourcen in hohem Maß ungleich verteilt, gewährleistet der politische Prozess die gleiche Berücksichtigung aller Interessen allein deshalb nicht, weil sie unterschiedliche Chancen haben, zu den Entscheidungsträgern durchzudringen«³².

(3) Darüber hinaus ist die Bestimmung von Teilhabe und Teilhabemöglichkeiten immer auch Gegenstand von öffentlichen Klärungen, Interpretationskämpfen und Aushandlungen. Wer nimmt also wie teil an der Herstellung von Bedeutungen, die um Geltung und Legitimität ringen, wer, was und wie wird *politisiert*³³?

Dass Jugendliche in Abhängigkeit von sozialen Lebensumständen nur prinzipiell, jedoch nicht tatsächlich gleiche Möglichkeiten der Einflussnahme auf Politik haben, zeigt die folgende Zusammenstellung von Studienergebnissen zu dem Zusammenhang von politischer Teilhabe und sozialer Ungleichheit.

3. Politische Ungleichheit von Jugendlichen

Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse zusammengestellt, die in ihrer Gesamtheit die Stratifikation zwischen deprivierten und privilegierten Lebenslagen oder Ressourcenstarken und Ressourcenschwachen für politische Teilhabe (Partizipation) beziehungsweise Teilhabeaspekte (Interesse, Wissen) anhand der Qualifikation beziehungsweise des Schulabschlusses, der sozialen Herkunft sowie der Verfügung über Ressourcen als zentrale Determinanten verdeutlichen³⁴.

Die Frage nach dem politischen Interesse ist eng mit Teilhabe verknüpft, weil es die eigene Motivation und Interessenslage und die Bewertung von Politik widerspiegelt³⁵. Politisches Interesse ist dabei nach wie vor mit der

32 Verba et al. zitiert nach Schäfer, »Die Folgen sozialer Ungleichheit«, S. 152

33 Fraser, *Praktiken*, S. 257

34 Innerhalb der »neuen« Ungleichheitsforschung kommen Klassen- und Schichtansätze, Milieu- und Lebensstilansätze, das Konzept der sozialen Lage sowie integrative Ansätze zur Anwendung, die verschiedene Determinanten fokussieren.

35 Schneekloth, »Jugend und Politik«

Bildungsposition verbunden und verteilt sich ungleich über 15–24-jährige Jugendliche: Jeder zweite Jugendliche, der das Abitur anstrebt oder erreicht hat, bezeichnet sich als politisch interessiert. Bei Jugendlichen mit angestrebtem oder erreichtem Hauptschulabschluss trifft dies hingegen nur auf jeden vierten zu³⁶. In Bezug auf politische Teilhabe ist weiter der Zugang zu politischem Wissen bedeutsam, weil dadurch ein Verstehen politischer Prozesse und die eigene Interessenwahrnehmung begünstigt wird³⁷; sozialstrukturell ungleich verteiltes Wissen beeinträchtigt dementsprechend politische Teilhabechancen³⁸. Die ICCS-Studie von Abs und Hahn-Laudenberg (2017), die auf Nordrhein-Westfalen bezogen ist, belegt einen signifikanten Zusammenhang von politischem Wissen und den bildungskulturellen Voraussetzungen im Elternhaus von Schülern und Schülerinnen der achten Jahrgangsstufe³⁹. Mit der Studie von Abendschön und Roßteutscher⁴⁰ wird evident, dass sich ein derartig politisierter und sozial privilegierter elterlicher Sozialisationshintergrund bereits in der Primarstufe positiv nicht nur auf das Wissen von Kindern, sondern auch auf deren Interesse an Politik auswirkt. Die ungleiche Verteilung schreibt sich auf der Ebene politischer Partizipation im engeren Sinne fort: Wahlen gelten als die politische Teilhabeform, »die das Gleichheitspostulat vergleichsweise am besten verwirklicht«⁴¹. Besonders häufig wählen Erstwähler und Erstwählerinnen mit geringen individuellen Ressourcen nicht, was sich im Zeitverlauf meistens auch nicht mehr ändert; der Unterschied in der Wahlbeteiligung zwischen ressourcenarmen und ressourcenstarken Gruppen vergrößert sich mit jeder neuen Kohorte von Erstwählern und Erstwählerinnen⁴². Andere Partizipationsformen im Besonderen nicht-institutionalisierter Natur werden ohnehin vor allem von höheren Bildungs- und Statusgruppen genutzt⁴³. Nicht-Wähler und Nicht-Wählerinnen sind auch partizipationsfern im Sinne alternativer Politikformen⁴⁴. Und auch in Bezug auf eine Responsivität ist der Zusammenhang von politischer und sozialer Ungleichheit offensichtlich: Üben Jugendliche einen Arbeiter- und

36 Albert/Schneekloth, »Jugend und Politik«, S. 51–52

37 Westle, »Politisches Wissen«, S. 379

38 Hahn-Laudenberg/Abs, »Dimensionen«, S. 76; Westle, »Politisches Wissen«, S. 378

39 Hahn-Laudenberg/Abs, »Dimensionen«, S. 108

40 Abendschön/Roßteutscher, »Political Socialization«, S. 150

41 Westle, »Politisches Wissen«, S. 366

42 Schäfer et al., »Rising Start-up Costs of Voting«, S. 825

43 Bödeker, »Ungleichheit und Partizipation«

44 Abendschön/Roßteutscher, »Wahlbeteiligung«, S. 74

Arbeiterinnenberuf aus, so zeigt sich, dass sie eine geringere Chance darauf haben, dass eigene Anliegen politisch umgesetzt werden; ihre politischen Forderungen werden weitaus seltener realisiert als diejenigen von Selbstständigen, Beamten oder Spitzenverdienenden⁴⁵. Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass nicht nur einzelne Jugendliche nicht teilhaben wollen und können, sondern sich die Exklusion auf Statusgruppen bezieht; politische Teilhabe schließt gewisse soziale Gruppen aus.

Zu den Erklärungen der politischen (Nicht-)Involviertheit gibt es einen breiten öffentlichen und fachlichen Diskurs, der in erster Linie entweder auf eine allgemeine Politikverdrossenheit junger Menschen rekurriert⁴⁶ oder auf die Abwendung der Jugendlichen von etablierter Parteienpolitik und ihre Hinwendung zu alternativen Partizipationsformen⁴⁷. »Empirisch sind beide Szenarien der (Parteien-)politikverdrossenen Jugend eigentlich nicht zu halten«⁴⁸. An dieser Stelle soll mit Hartmut Rosas⁴⁹ Analyse gesellschaftlicher Resonanzverhältnisse spekuliert werden, dass die ungleiche Teilhabe vielmehr Ausdruck eines *Bruchs* zwischen dem in einer demokratischen Gesellschaft lebendem Subjekt und der es umgebenden politischen Welt ist. Anstelle einer konstruktiven Wechselbeziehung, die von gegenseitiger Anerkennung geprägt ist, entsteht eine zunehmende Entfremdung zwischen Welt und Individuum beziehungsweise zwischen Politik sowie Bürger und Bürgerinnen⁵⁰.

»Politische Entfremdung entsteht aus dem Gefühl systematischer Benachteiligung, die wiederum auf ungleichen Ressourcen beruht. Diese Entfremdung schlägt sich in sozial selektiver Nicht-Partizipation nieder, die dann das gefahrlose Ignorieren bestimmter Interessen ermöglicht – eine Spirale wachsender Ungleichheit.«⁵¹

Die Ergebnisse könnten also darauf hindeuten, dass sich Exklusionserfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen von Jugendlichen negativ auf Partizipationsweisen in demokratischen Prozessen auswirken, weil sie wiederholt als Entfremdung wahrgenommen werden⁵². Ein Teil der Jugendlichen

45 Elsässer, *Wessen Stimme zählt?*, S. 18

46 Schneekloth, »Demokratie«

47 Inglehart/Welzel, *The human development sequence*

48 Abendschön/Rofsteutscher, »Wahlbeteiligung«, S. 73

49 Rosa, *Resonanz*, S. 364

50 Ebd., S. 317

51 Borchert, »Demokratisches Versprechen«, S. 236

52 Rosa et al., *Resonanzpädagogik & Schulleitung*

gesteht sich dann keine legitime Äußerung im politischen Kontext zu⁵³. Es gelingt also nicht, jede »Stimme hörbar zu machen«⁵⁴, was aber Voraussetzung für eine Teilhabeintegration wäre, denn: dem Subjekt zu ermöglichen, seine Stimme zu äußern, wahrzunehmen, dass diese auch erhört wird, darüber entstehen sowohl Berührungen mit (politischer) Welt, als auch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit beim Subjekt⁵⁵. Als Gegenkonzept zur Entfremdung führt Rosa den Begriff der Resonanz ein; eine Resonanzbeziehung zwischen Subjekt und Welt ist durch ihre Gegenseitigkeit geprägte Antwortbeziehung gekennzeichnet, in der beide Seiten dazu fähig sind, sich einander anzuverwandeln, sich zu erreichen, sich zu verstehen und letztlich sich zu verändern⁵⁶. Politische Bildung gerade in ihrer formalisierten Form stellt dabei einen potenziellen Resonanzraum der Gesellschaft dar, in dem ein bewusstes In-Beziehung-Treten als Resonanzerfahrung ermöglicht wird und so nicht nur einzelne Individuen, sondern größere soziale Gruppen ungeachtet sozialer Herkunft erreicht werden könnten⁵⁷ – oder wie ist es um Politische Bildung als Resonanzraum bestellt?

4. Politische Bildungsungleichheit von Jugendlichen

Politischer Bildung kommt potenziell eine Integrationsfunktion zu, ungleiche Teilhabe und -chancen auszugleichen, weil sie formalisiert in der Schule grundsätzlich alle Schüler und Schülerinnen unabhängig von der sozialen Herkunft beziehungsweise dem kulturellen Kapital der Familie erreicht⁵⁸. Allerdings gibt es empirische Hinweise darauf, dass Politische Bildung primäre Herkunftseffekte nicht nur nicht kompensiert, sondern zu einer Reproduktion von Ungleichheiten beiträgt. Wenn auch nicht repräsentativ, aber plausibel zeigt eine Studie von Achour und Wagner (2019) zu Politischer Bildung an Schulen, dass es Schülerinnen und Schüler mit hohem kulturellem Kapital an Gymnasien sind, denen in der Regel quantitativ und qualitativ die hochwertigeren Angebote Politischer Bildung und Demokratiebildung zur Verfügung gestellt werden. In der Präzisierung der Ergebnisse deutet

53 Bittlingmayer et al., »Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen«

54 Rosa, »Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung«, S. 21

55 Gies et al., »Resonanz(räume)«, S. 57

56 Rosa 2016, *Resonanz*, S. 298; ders., »Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung«, S. 24

57 Ders., *Resonanz*, S. 296

58 Achour/Wagner, *Wer hat, dem wird gegeben*, S. 18

sich in quantitativer Hinsicht eine ungleiche Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen an, da der Politikunterricht ungleich nach Schulform verteilt ist. So haben 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium zweistündigen Politikunterricht gegenüber 33 Prozent an anderen Schulformen⁵⁹. Auch qualitativ sind Unterschiede feststellbar, da am Gymnasium gegenüber anderen Schulformen in stärkerem Ausmaß die Fähigkeit zu politischer Analyse, Urteilsbildung und politischem Handeln gefördert wird⁶⁰. Zudem profitieren die Gymnasien jeweils am stärksten von dem Einsatz politikdidaktischer Prinzipien wie Kontroversität, Aktualität und Exemplarität als Merkmale *guter* Politischer Bildung. Fällt die Orientierung an diesen Prinzipien geringer aus, wird Politikunterricht als langweilig, oberflächlich oder kompliziert wahrgenommen⁶¹. Weil 26 Prozent der Schüler und Schülerinnen an den Gymnasien gegenüber 11 Prozent der Schüler und Schülerinnen anderer Schulformen ein politisches Planspiel in der Schule erlebt haben, vermutet Wohnig⁶² in seiner Interpretation der Ergebnisse eine Exklusivität der genuin politischen beziehungsweise politikwissenschaftlichen Methoden für die gymnasiale Schulform – das Sozialpraktikum kommt nämlich an den verschiedenen Schulen nahezu gleich häufig zum Einsatz⁶³.

In der Gesamtschau der Ergebnisse ist mindestens die Frage zu stellen, inwieweit Politische Bildung ihre Integrationsfunktion für die Demokratie erfüllen kann. So resümieren auch die Autorinnen der Studie⁶⁴:

»Es bestätigt sich damit der Eindruck von Politik als elitärem Projekt: Die kulturell und sozial eher privilegierten Schüler_innen, die generell über ein höheres Interesse verfügen, erhalten mehr Angebote der politischen Bildung. [...] Das System Schule ermöglicht sozial und kulturell benachteiligten Schüler_innen dieser Untersuchung keinen äquivalenten Zugang.«

Politischer Bildung scheint es weniger zu gelingen, um noch einmal in Rosas Konstrukt der Resonanz zu denken, jenseits der Schulform des Gymnasiums einen Resonanzraum zu schaffen. Die Zugehörigkeit zu einer anderen Schulform als der des Gymnasiums verändert scheinbar den

59 Ebd., S. 176

60 Achour/Wagner, *Wer hat, dem wird gegeben*, S. 67–69

61 Ebd., S. 178

62 Wohnig, »Ungleichheit und politische Bildung«, S. 77

63 Achour/Wagner, *Wer hat, dem wird gegeben*, S. 82–83

64 Ebd., S. 181–182

Resonanzraum beziehungsweise den Zugang zu gesellschaftlichen Interaktionen. Dementsprechend sind auch in Bezug auf Politische Bildung Exklusionserfahrungen der Jugendlichen zu vermuten, die sich in jeweiligen Selbstwahrnehmungen und Ansprüchen zeigen; vor allem Schüler und Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe schätzen sich als stark interessiert an Politik ein, Schüler und Schülerinnen anderer Schulformen hingegen als mittelmäßig⁶⁵. Die Inkorporation von Benachteiligungen und Privilegien im Sinne Bourdieus⁶⁶ betont auch Wohnig⁶⁷ im Rahmen einer begleitenden Forschung zu dem Modellprojekt *Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung* und beschreibt hinsichtlich der Positionierungen zum politischen Feld Differenzen zwischen den beiden Milieus Gymnasiasten sowie Berufsvorbereitungsklässler/-innen, »die u. a. Einfluss auf das soziale Wissen, das Sprachwissen und die politische Handlungsfähigkeit haben«. Und auch Bittlingmayer et al. (2012) stellen in ihrer Evaluationsforschung zu Bildungsinterventionen fest, dass sich individuelle, selbstbezogene Kompetenzen im Schulformvergleich unterscheiden⁶⁸.

Für die Ziele Politischer Bildung, die Teilhabe aller Teilnehmenden in gleicher Weise zu fördern, wird vor dem Hintergrund der Studienergebnisse ein Spannungsverhältnis von normativem Anspruch und gesellschaftlicher Realität deutlich. Auch, wenn von dem Gleichheitsgebot und einer prinzipiellen Einflussnahme als Versprechen eine enorme Attraktivität und Kraft ausgeht, deutet sich in den Studienergebnissen mindestens eine kognitive Mobilisierung durch quantitativ mehr politische Bildungsangebote und zudem möglicherweise eine Aufrechterhaltung von Privilegierung an. Das *Präventionsdilemma*, sprich die Stärkung handlungs- und ressourcenstarker Gruppen durch schulische und außerschulische Präventions- und Förderangebote und gleichzeitige Nichterreicherung ressourcenschwacher Gruppen durch diese Angebote⁶⁹, schreibt sich in der Politischen Bildung fort. Politische Bildung ist also mit verantwortlich dafür, dass eben nicht alle gleich teilhaben – und gerade deshalb auch dafür, zur Bewältigung der Probleme beizutragen.

65 Ebd., S. 181

66 Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*

67 Wohnig, »Ungleichheit und politische Bildung«, S. 86–87

68 Bittlingmayer et al., »Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen«

69 Bauer, *Das Präventionsdilemma*

5. Das Wollen, Können und Sollen Politischer Bildung

Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse ist für die Politische Bildung stark anzunehmen, dass rein expansive Bildungsangebote wenig aussichtsreich sind, strukturellen Ursachen von Ungleichheiten zu begegnen, weil diese von ressourcenstarken Gruppen entsprechend stärker genutzt werden würden. Der Fokus zur Bewältigung von politischer Bildungsungleichheit sollte also auf Bildungsstrukturen und -ansätzen liegen, die nach strukturellen und individuellen Wegen suchen, um Politische Bildung in hoher Qualität zugänglich zu machen⁷⁰. Dazu finden sich in der Literatur vielfältige Handlungsempfehlungen für Politik, Wissenschaft und Praxis⁷¹. Im Folgenden geht es vielmehr um eine abschließende Diskussion darüber, welche Problemstellungen die weitere politische Bildungsforschung und tatsächliche politische Bildungspraxis im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts bedingen: das Wollen, Können und Sollen Politischer Bildung.

Auf der Ebene von Motivationen, Zielen und normativen Implikationen Politischer Bildung (*Wollen*) ist vor dem Hintergrund von Rosas Ausführungen zu Resonanz zu diskutieren, inwieweit der Bezug auf Individuum und Gesellschaft nicht als Pole, sondern im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts vielmehr als Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft angestrebt werden sollte. Die meisten politischen Bildungsangebote blenden diese Wechselseitigkeit aus und fokussieren sowohl konzeptionell als auch in der Praxis auf nur eine der beiden Handlungsebenen: Subjektorientierte Ansätze identifizieren zumeist ein Bildungs- und Informationsdefizit, welches in der Politischen Bildung durch das Vermitteln⁷² fachwissenschaftlichen Wissens im Sinne von *Kenntnis über* behoben werden soll. Systemorientierte Ansätze fokussieren dagegen Politikverdrossenheit über das Versagen des politischen Systems sowie unzureichende politische und soziale Teilhabemöglichkeiten und fordern die Umgestaltung des gesellschaftlichen und politischen Systems sowie erweiterte Mitbestimmungsmöglichkeiten⁷³. Mit der Betrachtung des Wechselverhältnisses rücken die vielschichtigen Exklusionsprozesse in der Gesellschaft, aber

70 Mindermann et al., »Bildungslandschaften gestalten«, S. 10

71 unter anderem Achour/Wagner, *Wer hat, dem wird gegeben*; BMFSFJ, 16. *Kinder- und Jugendbericht*; Kolleck, *Was uns zusammenhält*

72 Frech/Juchler, *Bürger auf Abwegen?*

73 Hurrelmann/Schultz, *Wahlrecht für Kinder?*

auch diejenigen in der Schule und in der Politischen Bildung in den Blick. Aufbauend auf Rosas Resonanztheorie (2016) – oder auch Bourdieus Habitus- und Kapitalbegriff (1987)⁷⁴ oder dem Capability-Ansatz von Sen (1992, 1999)⁷⁵ – kann zunächst eine differenzierte Sichtweise auf individuelle Brucherfahrungen an der Schnittstelle von Subjekt und System erarbeitet werden, um hieraus theoretische und, in einem weiteren Schritt, praxisorientierte Ansätze für eine Reaktivierung der wechselseitigen Bezugnahme zu entwickeln. Die durch empirische Untersuchungen zu generierenden Erkenntnisse über Gelingensbedingungen beziehungsweise Hindernisse zur Realisierung von Resonanzbeziehungen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten können in innovative Bildungsformate transferiert und im Rahmen von regelhaften Bildungs- und Maßnahmenangeboten erprobt werden. Die Entwicklung, Erprobung und Verstetigung konstruktiver und dialogförderlicher Resonanzräume in der Praxis stellt vor diesem Hintergrund eine praktisch umsetzbare Reaktionsform auf derzeitige Teilhabeungleichheiten im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts dar⁷⁶.

Auf der Ebene der Professionalisierung Politischer Bildung (*Können*) stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von formellen und informellen Prozessen Politischer Bildung. Zu sozialer Integration von Jugendlichen kann Politische Bildung nur beitragen, wenn sie in ihrer institutionalisierten Form auch selbst gesellschaftlich integriert ist sowie unterschiedliche Einflüsse und Entwicklungen wahrnimmt⁷⁷. Dazu gehört auch die Überwindung von exklusiven institutionellen Zuständigkeiten. Schulische Politische Bildung könnte an dieser Stelle von Kooperationen mit außerschulischer Politischer Bildung profitieren, die in der Regel »thematisch und methodisch häufig versierter aufgestellt«⁷⁸ ist. Auch wenn mit neu entstehenden Trägern mit besonderem Fokus auf bestimmte Zielgruppen die Adressierung nicht nur von sogenannten »Demokratiegefährdenden«, sondern auch »Bildungsarmen« einhergeht und eine Stigmatisierung und Stereotypisierung wie im Falle von benachteiligten Jugendlichen problematisch ist – Politische Bildung muss im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts in die Milieus eingebettet sein, in denen Politik von Jugendlichen erlebt wird und in denen

74 Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*

75 Sen, *Inequality reexamined; ders., Development as freedom*

76 Gies et al., »Resonanz(räume)«

77 Baumheier/Warsewa, »Lokale Bildungslandschaften«; Lepenies, »Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit«

78 Achour, »Gesplante Gesellschaft«, S. 46

sie sich vor dem Hintergrund ihrer Lebensinteressen lernend mit Politik auseinander setzen⁷⁹. Besondere Relevanz kommt dabei sozialen Infrastrukturen zu, die in verschiedenen biografischen Phasen die individuelle Entwicklung fördern können und in sogenannten Bildungslandschaften umgesetzt werden⁸⁰. Vor allem in *demokratischen* Bildungslandschaften kann Politische Bildung in einer demokratischen Struktur realisiert werden: Unter anderem Bildungsinstitutionen und ihre Verwaltungen, die Jugendhilfe, Initiativen, Verbände sowie Kinder und Jugendliche übernehmen Verantwortung, erhalten mehr Handlungsspielräume und Kompetenzen, um erfolgreiche Bildungsbiografien zu ermöglichen⁸¹.

Auf der Ebene der Funktion Politischer Bildung für die Gesellschaft (*Sollen*) wird im öffentlichen und fachlichen Diskurs insbesondere dann ein vermehrter Bedarf an Politischer Bildung formuliert, »wenn demokratische Gesellschaften durch krisenhafte Entwicklungen und (globale) Problemlagen verunsichert, herausgefordert oder auch bedroht werden«⁸² – so auch im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts. Tatsächlich ergeben sich daraus Handlungsaufgaben für Politische Bildung, weil Lebenslagen von Jugendlichen durch unter anderem wachsende politische Ungleichheit und insgesamt gesellschaftliche Transformationsprozesse berührt werden. Allerdings müssen Zielsetzungen inhaltlich und systematisch bestimmt werden. Andernfalls folgt Politische Bildung Diagnosen reflexhaft und reduziert sich selbst auf schnelle Gegenstrategien, die politische Bildner und Bildnerinnen unter Handlungsdruck setzen⁸³. Zudem ist die Politische Bildung eng und vielfältig mit eben jenen gesellschaftlichen Bedingungen, Entwicklungen und Kräfteverhältnissen verflochten⁸⁴. Dementsprechend sind fachliche Diskurse im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts in den Blick zu nehmen und Konjunkturen um die Politische Bildung oder um Konstrukte von Jugendlichen wie »Demokratiegefährdende« oder »Bildungsarme« selbst zu beobachten und zu analysieren.

79 Bremer/Trumann, »Politisches Lernen«, S. 315; Nonnenmacher/Widmaier, »Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen«

80 Kolleck, *Was uns zusammenhält*

81 Buhl et al., »Professionelle Kooperation«, S. 10

82 BMFSFJ, 16. *Kinder- und Jugendbericht*, S. 41

83 Gessner, »Bildungspotenziale politischer Bildung«, S. 72

84 Bremer et al., »Politische Bildung aus soziologischer Perspektive«, S. 13–14

6. Sensibel für Entfremdung und Resonanz – Folgerungen für die Politische Bildung

»Can social cohesion be harmful to people's well-being?«⁸⁵ Mit den dargestellten Ergebnissen zu politischer Ungleichheit und politischer Bildungsungleichheit von Jugendlichen kann die Frage mit *ja* beantwortet werden; besonders fraglich ist, inwieweit Formen von Zusammenhalt, die auf Inklusion in politische Strukturen beruhen, nicht auch zu einer Exklusion marginalisierter Gruppen beitragen, denn Partizipation und Responsivität von Repräsentationsorganen sind erkennbar selektiv. Gerade die positionelle Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform, der Zugang zu Instanzen sowie die lebensweltlich, affektuelle und/oder habituelle Zugehörigkeit zu Milieus beeinflusst gesellschaftliche beziehungsweise politische und gemeinschaftliche Partizipation und prägt Formen der Anerkennung. Beziehungen und soziale Netze tragen zu Lebenschancen und Macht bei und sind Elemente von Ungleichheit⁸⁶. Die Perspektive auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist entsprechend zu dezentrieren, weil soziale Kontexte, in die Individuen eingebunden sind, in unterschiedlicher Weise zu (politischer) Teilhabe privilegieren und bestimmte Zusammenhaltsausprägungen mit dem Gleichheitsversprechen der Demokratie in Konflikt stehen⁸⁷.

Das Ausmaß politischer Bildungsarbeit scheint dabei gewaltig zu sein. Gerade weil politische Teilhabe auch immer ein Mittel zur Überwindung sozialer Ungleichheit darstellt, sollte sie im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts an einer Integrationsperspektive festhalten. Die Bedeutung Politischer Bildung für die gesellschaftliche und individuelle Auseinandersetzung mit Zusammenhalt kann dabei allerdings umfassender als bisher sein. Sie kann wesentlich zur Konstituierung eines Forschungs- und Transferbereichs beitragen, indem ein normativ tragfähiges Konzept im Hinblick auf Formen und Sphären gesellschaftlicher Einbindung und Entbindung sowie dessen Zusammenhang mit Politischer Bildung begründet wird. Wenn Politische Bildung im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts als Integrationsimpuls verstanden werden soll, dann ist die Konzeptualisierung und dessen Reichweite kritisch und selbstreflexiv zu prüfen. Dazu gehört auch, die didaktischen Zielvorstellungen mit einer hinreichenden empirischen Basis

85 Lanzi, »Capabilities and social cohesion«, S. 1096

86 Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*

87 Deitelhoff et al., »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 19

zu verknüpfen, indem die tatsächliche Praxis politischer Bildung erforscht wird, um zu einer evidenzbasierten Einschätzung normativer Grundsetzungen zu gelangen. Es gibt wenige gesicherte Erkenntnisse zu der Wirkung von spezifischen Formen Politischer Bildung für zuvor nicht erreichte jugendliche Zielgruppen, die zudem aufgrund der Zielfokussierung⁸⁸ in einem gewissen Widerspruch zu einer egalitären beziehungsweise inklusiven Politischen Bildung für alle stehen. In jedem Falle fehlt es an milieuorientierten Bezügen in der Politischen Bildung und an analytischen Einblicken in individuelle Entwicklungsprozesse als Indikatoren gesellschaftlicher Resonanz- und Entfremdungstendenzen⁸⁹. Gerade weil Meinungen, Interpretationen und Wertorientierungen von Jugendlichen auch als Bewältigungsstrategien milieuspezifischer Erfahrungen verstanden werden können⁹⁰, die der Bewältigung restriktiver Sozialisationsbedingungen dienen⁹¹, sind sie als Ausgangs- und Zielpunkt politischer Bildungsbemühungen zu erfassen.

Zu guter Letzt sei noch eine Anmerkung erlaubt: Die Konzeptualisierung Politischer Bildung im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts ist nicht reduzierbar auf eine Formel. Gesellschaftlicher Zusammenhalt hat Widersprüche, die sich in einem Prozess der Aushandlung befinden (sollten). Die Widersprüche von Zusammenhalt und die Erfahrung von Konflikten erweitern Politische Bildung dementsprechend in ihrer Grundauffassung: Sie stellt im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts keine »funktionsfähige Kausaltechnologie«⁹² dar. Neben den eben erwähnten Gestaltungsperspektiven und dem Bedürfnis nach Kontrolle bleibt eine gewisse Unkontrollierbarkeit oder Nichtverfügbarkeit⁹³ Politischer Bildung im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts bestehen, die jedoch eine notwendige substanzielle Offenheit gegenüber Resonanzprozessen gewährleistet⁹⁴.

88 Schrögel et al., »Nicht erreichte Zielgruppen«

89 Gies et al., »Resonanz(räume)«, S. 58

90 Tamke, *Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte*, S. 224

91 Grundmann, »Scheitern der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung«, S. 179

92 Luhmann/Schorr, »Technologiedefizit«, S. 9

93 Gies/Stephan, »Gesellschaftliche Resonanz braucht Raum«

94 Rosa, »Der Irrtum der antagonistischen Sozialontologie«, S. 221

Literatur

- Abendschön, Simone/Roßteutscher, Sigrid, »Political Socialization and Inequality: The Role of Primary Schools«, in: Thomas Poguntke/Sigrid Roßteutscher/Rudiger Schmitt-Beck/Sonja Zmerli (Hg.), *Citizenship and Democracy in an Era of Crisis*, London 2015, S. 135–154.
- Abendschön, Simone/Roßteutscher, Sigrid, »Wahlbeteiligung junger Erwachsener – Steigt die soziale und politische Ungleichheit?«, in: Sigrid Roßteutscher/Thorsten Faas/ Ulrich Rosar (Hg.), *Bürgerinnen und Bürger im Wandel der Zeit. 25 Jahre Wahl- und Einstellungsforschung in Deutschland*, Wiesbaden 2016, S. 67–91.
- Achour, Sabine, »Die »Gespaltene Gesellschaft«. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 13–14 (2018), S. 40–46.
- Achour, Sabine/Wagner, Susanne, *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*, Berlin 2019.
- Adorno, Theodor, »Erziehung nach Auschwitz«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main 2020[1966], S. 88–104.
- Albert, Mathias/Schneekloth, Ulrich, »Jugend und Politik. Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus«, in: Mathias Albert/Klaus Hurrelmann/Gudrun Quenzel (Hg.), *Jugend 2019 – Eine Generation meldet sich zu Wort. Shell Jugendstudie*, 18. Frankfurt/M. 2019, S. 47–101.
- Anhut, Reimund/Heitmeyer, Wilhelm, »Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse«, in: Wilhelm Heitmeyer/Peter Imbusch (Hg.), *Integrationspotenziale moderner Gesellschaften*, Wiesbaden 2009, S. 75–100.
- Bartelheimer, Peter, »Politik und Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel«, in: *FES FachForum*, Workingpaper, Nr. 1, Berlin 2007, 15.01.2022, <https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf>.
- Bauer, Ullrich, *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden 2005.
- Baumheier, Ulrike/Warsewa, Günter, »Lokale Bildungslandschaften«, in: *sozialraum.de* (2) Ausgabe 1/2010, 07.02.2022, <https://www.sozialraum.de/lokale-bildungslandschaften.php>.
- Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana, »Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen am Beispiel der Förderschule. Einige Anmerkungen aus der Perspektive des VorBild-Projekts«, in: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*. Schwalbach/Ts. 2012, S. 130–148.
- Bödeker, Sebastian, »Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland«, in: *WZBriefZivil-Engagement*, 05 (2012), S. 1–7.
- Borchert, Jens, »Das demokratische Versprechen, der demokratische Zweifel und die drei Dimensionen politischer Gleichheit«, in: Hubertus Buchstein (Hg.), *Die Versprechen der Demokratie*. Baden-Baden 2013, S. 229–248.

- Bourdieu, Pierre, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main 1987.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana, »Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Eine Einleitung aus soziologischer Perspektive«, in: Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring/Christel Teiwes-Kügler/Jana Trumann (Hg.), *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*, Weinheim/Basel 2013, S. 7–29.
- Bremer, Helmut/Trumann, Jana, »Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu«, in: Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring/Christel Teiwes-Kügler/Jana Trumann (Hg.), *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*, Weinheim/Basel 2013, S. 315–338.
- Buhl, Monika/Förster, Mario/Veith, Hermann/Weiss, Michaela, »Professionelle Kooperation und demokratische Beteiligung«, in: Monika Buhl/Mario Förster/Hermann/Michaela Weiss. *Demokratische Bildungslandschaften, Jahrbuch Demokratiepädagogik 2018/2019*, Frankfurt/M. 2018, S. 9–14.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ), *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung* (2020).
- Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias/Schmelzle, Cord, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt – Umriss eines Forschungsprogramms«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/New York 2020, S. 9–40.
- Dworkin, Ronald, *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge 2000.
- Elsässer, Lea, *Wessen Stimme zählt? Soziale und politische Ungleichheit in Deutschland*. Frankfurt/New York 2018.
- Esser, Hartmut, *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main und New York 2006.
- Fraser, Nancy, *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht, Gender Studies. Vom Unterschied der Geschlechter*. Frankfurt/M 1994.
- Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hg.), Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung, Schwalbach/Ts., 2011, 15.01.2022, <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-656-3>.
- Gessner, Susann, »Bildungspotenziale politischer Bildung im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen«, in: Carl Deichmann/Marc Partetzke (Hg.), *Demokratie im Stresstest. Reaktionen von Politikdidaktik und Politischer Bildung*, Wiesbaden 2021, S. 71–85.
- Gies, Philipp/Stephan, Jakob/Stephan, Maren/Klee, Andreas, »Resonanz(räume) erforschen, bilden und Wege aus der Entfremdung gestalten«, in: Cathleen Bochmann/Helge Döring (Hg.), *Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten*, Wiesbaden 2020, S. 53–73.
- Gies, Philipp/Stephan, Jakob, »Gesellschaftliche Resonanz braucht Raum. Begegnungsorte und Resonanzräume als Voraussetzungen für Teilhabe und Zusammenhalt«, in: Michael Brodowski/Heinz Stapf-Finé (Hg.), *Sozialen Zusammenhalt stärken. Entstehung*

- von demokratiefernen Einstellungen und Möglichkeiten sozialräumlicher Demokratieentwicklung, Leverkusen 2022, S. 259–290.
- Grundmann, Matthias, »Das »Scheitern« der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion?«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14(2) (1994), S. 163–186.
- Hahn-Laudenberg, Kathring/Abs, Josef, »Dimensionen des politischen Mindsets«, in: Hermann Josef Abs/Kathrin Hahn-Laudenberg, *Das politische Mindset von 14-Jährigen*, Münster/New York 2017, S. 77–111.
- Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.), *Integrationspotenziale moderner Gesellschaften*, Wiesbaden 2009.
- Hradil, Stefan, *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, 8. Aufl., Wiesbaden 2001.
- Hufer, Klaus-Peter, »Welche politische Bildung braucht die Einwanderungsgesellschaft?«, in: Heidi Behrens/Jan Motte (Hg.), *Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach/Ts. 2006, S. 408–415.
- Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hg.), *Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und die Mobilisierung der Jugend*, Weinheim/Basel 2014.
- Inglehart, Ronald/Welzel, Christian, *Modernization, cultural change and democracy: The human development sequence*, Cambridge/New York 2005.
- Kaase, Max, »Partizipation«, in: Dieter Nohlen (Hg.), *Wörterbuch Staat und Politik*. München u.a. 1991, S. 466–471.
- Klee, Andreas, »Soziologie- und Politikunterricht«, in: Carl Deichmann/Christian K. Tischner (Hg.), *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts. 2014, S. 41–55.
- Kolleck, Nina, »Innovationen und Bildungslandschaften. Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen«, in: Robert Fischbach/Nina Kolleck/Gerhard de Haan (Hg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*, Wiesbaden 2015, S. 55–67.
- Kolleck, Nina, *Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen?* Berlin 2020.
- Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser Marion (Hg.), *Handbuch Demokratie*, Frankfurt/M 2020.
- Krüger, Thomas, »Politische Bildung, Prävention und Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, in: Erich Marks/Wiebke Steffen (Hg.), *Engagierte Bürger – sichere Gesellschaft*. Ausgewählte Beiträge des 13. Deutschen Präventionstages. Godesberg, Mönchengladbach 2009, S. 329–336.
- Lange, Dirk, *Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft*, Universität Hannover 2009, 09.02.2022, http://schule-demokratie.brandenburg.de/experten/DirkLange_MigrationspolitischeBildung_Das_Buergerbewusstsein_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf.
- Lanzi, Diego, »Capabilities and social cohesion«, in: *Cambridge Journal of Economics*, Volume 35, Issue 6 (2011), S. 1087–1101.
- Lepenies, Wolf, »Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit«, in: Nelson Kilius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt/M. 2003, S. 15–17.

- Luhmann, Niklas, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1997.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard, »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik«, in: Ders. (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Stuttgart 1982, S. 11–41.
- Manzel, Sabine, »Erfüllt das Kontroversitätsprinzip Merkmale einer politikdidaktischen Theorie?«, in: Monika Oberle/Georg Weißeno (Hg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie*. Wiesbaden 2017, S. 31–43.
- Massing, Peter, »Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung«, in: Georg Weißeno (Hg.), *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*. Wiesbaden 2005, S. 19–42.
- Mindermann, Florian/Schmidt, Volker/Wippler, Marlen, »Bildungslandschaften gestalten – Chancengerechtigkeit ermöglichen«, in: Peter Bleckmann/Volker Schmidt (Hg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*, Wiesbaden 2012, S. 9–17.
- Möller, Kurt, »Gestaltungsbilanzierungen – Integrations- und Desintegrationserfahrungen im biographischen Verlauf«, in: Wilhelm Heitmeyer/Peter Imbusch (Hg.), *Desintegrationsdynamiken*, Wiesbaden 2012, S. 187–208.
- Möller, Kurt, »Kohäsion? Integration? Inklusion?«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* »Gesellschaftliche Zusammenhänge«. 63. Jahrgang (2013), 13–14, S. 44–51.
- Neuhof, Julia, *Rechtliche Freiheit. Politik und Recht in der kategorialen Wahrnehmung*. Wiesbaden 2020.
- Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt, »Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen. Zur Einführung«, in: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hg.): *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*. Schwalbach/Ts. 2012, S. 5–16.
- Oberle, Monika, »Politikdidaktische Interventionsforschung«, in: Georg Weißeno, Reinhold Nickolaus/Monika Oberle (Hg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden 2018, S. 103–117.
- Rosa, Hartmut, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin 2016.
- Rosa, Hartmut, »Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung«, in: *Medien Journal* 41 (1) (2017), S. 15–25, 09.02.2022, <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v41i1.346>.
- Rosa, Hartmut, *Unverfügbarkeit*. Wien, Salzburg 2018.
- Rosa, Hartmut/Buhren, Claus G./Endres, Wolfgang, *Resonanzpädagogik & Schulleitung: Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim/Basel 2018.
- Rosa, Hartmut, »Der Irrtum der antagonistischen Sozialontologie. Zur kritischen Theorie demokratischer Resonanz«, in: Ulf Bohmann/Paul Sörensen (Hg.), *Kritische Theorie der Politik*. Berlin 2019, S. 209–242.
- Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, Frankfurt/M. 2022.
- Scherr, Albert, »Wir und die Anderen«, in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.), *Die Konstruktion der Anderen*, in: *Außerschulische Bildung* 02/2017, Bonn 2017, S. 10–15.
- Schäfer, Armin, »Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa«, in: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 4 (1) (2010), 131–156, 09.01.2022, <https://www.armin-schaefer.de/wp-content/uploads/2014/05/Schaefer-ZfVP-2010.pdf>.

- Schäfer, Armin, *Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*, Frankfurt/New York 2015.
- Schäfer, Armin/Roßteutscher, Sigrid/Abendschön, Simone, »Rising Start-up Costs of Voting. Political Inequality among First-time Voters«, in: *West European Politics* 43 (2020), S. 819–844.
- Schneekloth, Ulrich, »Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik«, in: Klaus Hurrelmann/Mathias Albert (Hg.), *Infratest Sozialforschung: Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie*, Frankfurt a. M. 2002, S. 91–138.
- Schneekloth, Ulrich, »Jugend und Politik. Zwischen positiven Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit«, in: Mathias Albert/Klaus Hurrelmann/Gudrun Quenzel/Ulrich Schneekloth (Hg.), *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015*. Frankfurt a.M. 2015.
- Schrögel, Philipp/Humm, Christian/Leßmöllmann, Annette/Kremer, Bastian/Adler, Jona/Weißkopf, Markus, »Nicht erreichte Zielgruppen in der Wissenschaftskommunikation: Literatur-Review zu Exklusionsfaktoren und Analyse von Fallbeispielen«, *Working-Paper*, Berlin/Karlsruhe 2018, 09.02.2022, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66846>.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina, *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. 7., aktual. u. erw. Aufl.* Bonn 2018, 16.01.2022, <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/>.
- Sen, Amartya K., *Inequality reexamined*, Oxford u.a. 1992.
- Sen, Amartya K., *Development as freedom*, Oxford u.a. 1999.
- Spannagel, Dorothee, »Dauerhafte Armut und verfestigter Reichtum«, in: *WSI-Verteilungsbericht 2018*, 09.01.2022, https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_43_2018.pdf.
- Stichweh, Rudolf, »Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion«, in: Rudolf Stichweh/Paul Windolf (Hg.), *Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*, Wiesbaden 2009, S. 29–42.
- Sutor, Bernhard, »Der NS-Totalitarismus als Herausforderung für politische Bildung«, in: Klaus Oesterle/Siegfried Schiele (Hg.), *Historikerstreit und politische Bildung*. Stuttgart 1989, S. 95–118.
- Szukala, Andrea, »Politische Bildung für ein besseres Zusammenleben? Zur Moral- und Bürgerkunde in Frankreich«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2020/14–15, 17–22, 09.01.2022, <https://www.uni-muenster.de/forschungaz/publication/159773?lang=de%3e>.
- Tamke, Fanny, *Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte. Theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung*. Wiesbaden 2008.
- Thomas, Nigel, »Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition«, in: *Childhood*, 19 (4) (2012), S. 453–466.
- Westle, Bettina, »Politisches Wissen als Grundlage der Entscheidung bei der Bundestagswahl 2005«, in: Steffen Kühnel/Oskar Niedermayer/Bettina Westle (Hg.), *Wähler in Deutschland. Sozialer und politischer Wandel, Gender und Wahlverhalten*, Wiesbaden 2009, S. 366–398.
- Weßels, Bernhard (2018), *Politische und gesellschaftliche Partizipation*, in: Statistisches Bundesamt (Destatis) Wissenschaftszentrum Berlin für

Sozialforschung (WZB) Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hg.), *Datenreport 2021 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, (2018), 07.01.2022, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/231790/1/Full-text-chapter-Wessels-Politische-Integration-21.pdf>.

Wohnig, Alexander, »Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit«, in: *HEIDUCATION Journal, Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* 1/2021, S. 73–95.

Zusammenhalt und seine Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz – Eine Verortung unter besonderer Berücksichtigung der Sozialisationsinstanz Schule

Philipp Schmidt und Carmen Zurbriggen

1. Einleitung

Die Herstellung und Aufrechterhaltung von sozialer Eingebundenheit und gruppenbezogener Integration und Partizipation mit Peers ist während der Adoleszenz von besonderer Relevanz. Diese Hinwendung zur eigenen Peergroup ist eng verwoben mit einem Anstieg der subjektiven Bedeutsamkeit von sozialer Anerkennung seitens der Peers. Die Bewältigung dieser zentralen juvenilen Entwicklungsaufgabe, kombiniert mit der entwicklungstypischen Zunahme kognitiver, emotionaler, sozialer sowie selbstreflexiver Kompetenzen während der Adoleszenz, birgt sowohl Chancen als auch Risiken hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung und damit verbundener subjektiver Einstellungen und Handlungen im Kontext gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts. Da sich die psychosoziale Entwicklung – im Sinne einer »produktiven Realitätsverarbeitung« – stets im Zusammenspiel bzw. Abgleich mit der erlebten Umwelt vollzieht, besteht bei dieser Genese eine Reziprozität mit den Werten und Normen einer bevorstehenden Gruppe. Ein in der Adoleszenz zentraler Entwicklungs- und Sozialisationskontext bildet die Schule.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich daher mit der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Ingroup- und Outgroup-Prozessen im Schulkontext. Ein zentraler Bestandteil besteht in der Einordnung möglicher positiver und negativer Folgen von Gruppenerfahrungen im Schulkontext für das psychosoziale Erleben und Verhalten im Jugend- und späteren Erwachsenenalter. Zu diesem Zwecke werden Ergebnisse aus entsprechenden empirischen Studien auf Indivi-

dual-, Klassen- und Schulebene berichtet und in Bezug zu Aspekten von gesellschaftlichem bzw. sozialem Zusammenhalt gestellt. Vorgängig erfolgt eine deskriptiv-definitorische, ontogenetische und lebenskontextbezogene Verortung von gesellschaftlichem bzw. sozialem Zusammenhalt.

2. Verortung des Konstrukts Zusammenhalt im Schulkontext während der Adoleszenz

2.1 Deskriptiv-definitorische Verortung: Zusammenhalt, inhärente Aspekte und verwandte Begrifflichkeiten

Im Diskurs verschiedener Wissenschaftsdisziplinen sowie in politischen und kulturellen Kontexten findet die Begrifflichkeit des gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts häufig Verwendung – vorrangig mit positiver Konnotation.¹ Gleichzeitig stellt Zusammenhalt – nicht zuletzt aufgrund inhärent multipler sozialer Prozesse – ein abstraktes und vielschichtiges Konzept dar, welches eine präzise Definition erschwert oder gar verhindert.² Um eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Thema Zusammenhalt in der Adoleszenz und Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung zu ermöglichen, ist eine deskriptiv-definitorische Verortung des Konzepts gesellschaftlicher bzw. sozialer Zusammenhalt erforderlich oder zumindest wünschenswert.

Forst konzipierte eine definitorische Verortung sozialen Zusammenhalts, deren maßgeblicher Vorteil insbesondere in der deskriptiven Formulierung und damit normativen Neutralität besteht³, und folgende fünf Aspekte bzw. Ebenen umfasst:

»Die fünf Ebenen, die analytisch in Bezug auf sozialen Zusammenhalt unterschieden werden müssen, sind (1) individuelle bzw. kollektive Haltungen oder *Einstellungen* zu sich selbst und anderen, (2) individuelle und kollektive *Handlungen* und Praktiken, (3) die Intensität und Reichweite sozialer *Beziehungen* und Netzwerke, (4) systemische, *institutionelle Zusammenhänge* der Kooperation und Integration und schließlich (5) die gesellschaftlichen

1 Brennan/Naidoo »Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice«

2 Kantzara, »The relation of education to social cohesion«

3 Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

Diskurse in einer Gesellschaft über ihren Zusammenhalt. Denn Gesellschaften reflektieren sich selbst, und dies ist Teil des Gesamtkomplexes des Zusammenhalts.«⁴

In einem dimensionalen Verständnis lässt sich das Ausmaß an Zusammenhalt anhand (a) der qualitativen Ausprägung und (b) der inhaltlichen Übereinstimmung auf und zwischen diesen fünf Ebenen analysieren und beschreiben.⁵ Zick und Rees⁶ formulieren in einer sozialpsychologischen Verortung des Konzepts gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts die Option einer gewissen bilateralen Komplementärfunktion zur definitiven Bestimmung nach Forst. Aus dieser sozialpsychologischen Orientierung wird jedoch keine Vermeidung von Begrifflichkeiten mit spezifischen Konnotationen angestrebt. Vielmehr besteht das Ziel in der Erfassung und Ergründung intra- und intergruppalen Prozesse von Zusammenhalt, aber eben auch von Nicht-Zusammenhalt, ohne dass eine Voreingenommenheit durch Idealvorstellungen vorliegt:

»Unser sozialpsychologischer Ansatz versteht Zusammenhalt als ein Konfliktphänomen, das heißt der Zusammenhalt von Gesellschaften und Gruppen hängt ab von dem Ausmaß, wie er sich mit einer gemeinsamen und geteilten Identität verbindet, und diese über intra- und intergruppalen Konflikte aushandelt. Der Identität, die Gruppen als ein ›Wir‹ umschreiben, kommt dabei eine zentrale Funktion zu, denn sie umschreibt zugleich, wer die ›Anderen‹ sind. Zusammenhalt lässt sich nach unserem Verständnis daher nicht definieren ohne zu beschreiben, mit wem nicht zusammengehalten bzw. wer ausgeschlossen wird. Der gesellschaftliche bzw. soziale Zusammenhalt nach innen geht auf der Verhaltensebene auch mit Konflikt, Aus- und Abgrenzung nach außen einher. Die Betonung des Zusammenhaltes einer Gesellschaft wie auch in Gruppen kann dabei mit Exklusion und Ausschluss von Gruppen, insbesondere Minderheiten, einhergehen. Aus Sicht der Konflikt- und Gewaltforschung interessieren uns ›diskohäsive‹ und destruktive Formen der Herstellung von Zusammenhalt.«⁷

Zick und Rees identifizieren »die Dimensionen *Identität, Zugehörigkeit und Gemeinschaft, Teilhabe und Begegnung* bzw. Kontakt sowie *Vertrauen* [als] besonders wichtige und prägende Dimensionen des gesellschaftlichen Zusammenhalts«⁸. Mit dieser Begriffsbestimmung wird deutlich, dass der Anspruch einer normativ neutralen Definition eine möglichst präzise Beschreibung und Erfassung des Konstrukts gesellschaftlichen bzw. so-

4 Ebd., S. 43

5 Ebd., S. 44

6 Zick/Rees, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

7 Ebd., S. 130f

8 Zick/Rees, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«, S. 140

zialen Zusammenhalts für eine weitere empirische Auseinandersetzung erschwert. Diese Schwierigkeit spiegelt sich auch darin wider, dass die bislang verwendeten Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit dem Konstrukt gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts überwiegend dichotom normativ – im Sinne von positiv/gut versus negativ/schlecht – aufgeladen sind. Diesem kategorialen Verständnis liegt somit inhärent eine Idealvorstellung zugrunde, was einer bewertungsneutralen Auseinandersetzung konträr läuft. Nichtsdestotrotz gilt eine Auseinandersetzung mit Ergebnissen aus einem eher normativ dependenten Verständnis vom Konzept Zusammenhalt und verwandter Begrifflichkeiten als erkenntnisleitend, um eine eingehende Darstellung und Einordnung aktueller Ergebnisse zu gesellschaftlichem bzw. sozialem Zusammenhalt in der Adoleszenz und zur Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung zu ermöglichen.

Einen wertvollen Ausgangspunkt hierzu liefern Schiefer und van der Noll⁹ mit ihrem Literaturreview, bei dem sie die Konzeptualisierungen sozialen Zusammenhalts hinsichtlich inhaltlicher Überschneidungen herausarbeiteten. Als sechs Kerndimensionen sozialen Zusammenhalts identifizierten sie: (1) Qualität der sozialen Beziehungen (einschließlich sozialer Netzwerke, Vertrauen, Akzeptanz von Vielfalt und Partizipation), (2) Identifikation mit der sozialen Einheit, (3) Orientierung am Gemeinwohl (Verantwortungsbewusstsein, Solidarität, Einhaltung sozialer Ordnung), (4) gemeinsame Werte, (5) Gleichheit/Ungleichheit und (6) subjektive/objektive Lebensqualität. Schiefer und van der Noll plädieren dabei für eine Konzeptualisierung sozialen Zusammenhalts auf Basis der ersten drei Kerndimensionen, da die beiden letzten Dimensionen vielmehr Antezedenzen und Konsequenzen sozialen Zusammenhalts, anstelle konstitutiver Faktoren repräsentieren würden.

Losgelöst von normativen und deskriptiven Orientierungen zum Konzept gesellschaftlicher bzw. sozialer Zusammenhalt herrscht weitgehende Einigkeit über das immanente Vorliegen von Wechselwirkungsprozessen verschiedener Analyseebenen. Diesbezüglich werden oftmals drei Analyseebenen genannt: (1) Individual- bzw. Mikroebene, (2) Gruppen- bzw. Mesoebene sowie (3) Struktur- bzw. Makroebene.^{10,11,12} Als Indikatoren der

⁹ Schiefer/van der Noll, »The essentials of social cohesion«

¹⁰ zur Übersicht Friedkin, »Social cohesion«

¹¹ Schiefer/van der Noll, »The essentials of social cohesion«

¹² Kantzara, »The relation of education to social cohesion«

Mikroebene gelten (a) die Einstellungen von Individuen zu spezifischen gesellschaftlich-sozialen Mitgliedschaften wie z.B. das wahrgenommene Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit oder die Identifikation mit oder zu einer Gruppe sowie (b) die Verhaltensweisen von Individuen bezüglich etwaiger Gruppenmitgliedschaften wie z.B. subjektiv getroffene Entscheidungen oder Partizipation an bzw. eigeninitiative Trennung von einer Gruppe. Studien zu Indikatoren auf Mesoebene beschäftigten sich mit spezifischen Gruppenmerkmalen, die z.B. dazu beitragen, dass eine Gruppe nach Verlust bestimmter Gruppenmitglieder weiterexistiert. Als Indikatoren der Makroebene gelten Prinzipien gesellschaftlicher Institutionen wie z.B. (rechtskräftige und praktizierte) Gleichheit.

Diese Wechselwirkungsprozesse innerhalb und zwischen den drei Ebenen spiegeln sich auch in den genannten Definitionen gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts sowie in entsprechenden Untersuchungen zu Wechselwirkungsprozessen in bzw. zwischen diesen Ebenen und deren Relevanz für gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalt wider. Bevor entsprechende empirische Befunde präsentiert werden, ist es zunächst zielführend, entwicklungstypische Inhalte der Adoleszenz sowie Meilensteine spezifischer Entwicklungsbereiche mit Relevanz zu sozialem Zusammenhalt zu skizzieren.

2.2 Ontogenetische Verortung: Zusammenhalt in der Adoleszenz als entwicklungstypisches Bedürfnis

Die Adoleszenz ist geprägt von erheblichen Veränderungen, die in einer außergewöhnlichen Dichte von reziproken Veränderungsprozessen auf und zwischen physiologischer, psychologischer und sozialer Ebene stattfinden.¹³ Das Konzept der Entwicklungsaufgaben bietet die Möglichkeit diese komplexen Veränderungsprozesse strukturiert darzustellen, um zentrale, entwicklungstypische Bestandteile der Ontogenese herauszuarbeiten. Unter einer Entwicklungsaufgabe wird eine Aufgabe verstanden, die in oder um eine bestimmte Lebensphase eines Individuums entsteht und deren erfolgreiche Bewältigung zu subjektivem Glück und zu Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misserfolg zu Unglücklichsein im

13 z. B. Havighurst, *Developmental tasks and education*; Oerter/Dreher, »Jugendalter«; Schick, *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend*

Individuum, Missbilligung durch die Gesellschaft und Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben führt. Entwicklungsaufgaben finden ihren Ursprung (1.) in der physiologischen Entwicklung, (2.) in altersdependenten gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen sowie (3.) in individuellen Zielen, Erwartungen und Werten.¹⁴ Grundvoraussetzung ist jedoch die Identifizierung und Internalisierung der Entwicklungsaufgaben von den jeweiligen Individuen.¹⁵

Bereits in der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde von Havighurst ein Katalog mit spezifischen Entwicklungsaufgaben für die menschliche Ontogenese aufgestellt.¹⁶ Der Teilbereich juveniler Entwicklungsaufgaben gilt nicht zuletzt aufgrund der konzeptionellen Berücksichtigung von Kultur- und Zeitkontexten als populär, anschlussfähig und Basis weiterer Forschung. So wurden die zehn von Havighurst formulierten juvenilen Entwicklungsaufgaben unter Beachtung der zeitlich-kulturellen Entwicklungen adaptiert und ergänzt.¹⁷ In Tabelle 1 werden die einzelnen Entwicklungsaufgaben synoptisch präsentiert, sodass die Adaptionen des originären Katalogs verdeutlicht werden.

14 Havighurst, »Research on the development-task concept«; Havighurst, *Developmental tasks and education*

15 Havighurst, *Human development and education*; Hurrelmann/Quenzel, *Lebensphase Jugend*

16 Havighurst, *Developmental tasks and education*

17 zur Übersicht Göppel, *Das Jugendalter*

Katalog der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst¹⁸	Katalog der Entwicklungsaufgaben nach Dreher/Dreher¹⁹	Katalog der Entwicklungsaufgaben nach Fend²⁰
Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter	Aufbau eines Freundeskreises: zu Altersgenossen jeglichen Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt	Umbau sozialer Beziehungen
Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle	Sich das Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit erwartet	
Erreichung emotionaler Autonomie von Eltern und anderen Erwachsenen	Von den Eltern und anderen Bezugspersonen unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus lösen	
Den eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen	Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens annehmen	Den eigenen Körper bewohnen lernen
Erwerb ökonomischer Autonomie		
Berufswahl und Berufsausübung	Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss	Umbau der Leistungsbereitschaft und des Verhältnisses zur Schule Berufswahl als Entwicklungsaufgabe

¹⁸ Havighurst, *Developmental tasks and education*

¹⁹ Dreher/Dreher, »Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter«

²⁰ Fend, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*

Vorbereitung auf Heirat und Familie	Aufnahme intimer Beziehungen zum:zur Partner:in (Freund:in)	Umgang mit Sexualität lernen
	Vorstellungen entwickeln, wie der:die Ehepartner:in und die zukünftige Familie sein sollen	
	Über sich selbst im Bilde sein: Wissen, wer man ist und was man will	Identitätsarbeit als Entwicklungsaufgabe
Erwerb von Begriffen und intellektuellen Fähigkeiten zur Ausübung der bürgerlichen Pflichten und Rechte		
Anstreben und Entfaltung sozialverantwortlichen Verhaltens		
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinien eigenen Verhaltens	Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für das eigene Verhalten akzeptiert	Bildung als Entwicklungsaufgabe
	Entwicklung einer Zukunftsperspektive: das eigene Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann	

Tab. 1: Ausgewählte Kataloge der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

Quelle: Göppel, *Das Jugendalter*, S. 73

Eine Berücksichtigung von Limitations- und Kritikpunkten gewährt der integrative Ansatz von Hurrelmann et al.²¹, welcher auf dem Modell der »produktiven Realitätsverarbeitung«²² basiert. Hierbei werden einerseits spezifische entwicklungstypische Aufgaben konkretisiert und andererseits

21 Hurrelmann et al., *Lebensphase Jugend*; Hurrelmann/Quenzel, *Lebensphase Jugend*

22 Hurrelmann, »Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung«; Bauer/Hurrelmann, *Einführung in die Sozialisationstheorie*

die Heterogenität bezüglich Lebensalter, Chronologie und Kultur während der Adoleszenz berücksichtigt, wobei gleichermaßen endogene als auch exogene Faktoren zur Persönlichkeitsentwicklung – als subjektive Kongruenzbildung von Individuation und Integration – angenommen werden. Zentrale Aspekte dieses Ansatzes inklusive der vier aufgestellten Entwicklungsaufgaben, die sich bei der subjektiven Bearbeitung tangieren und miteinander verschmelzen, werden in Abbildung 1 präsentiert.

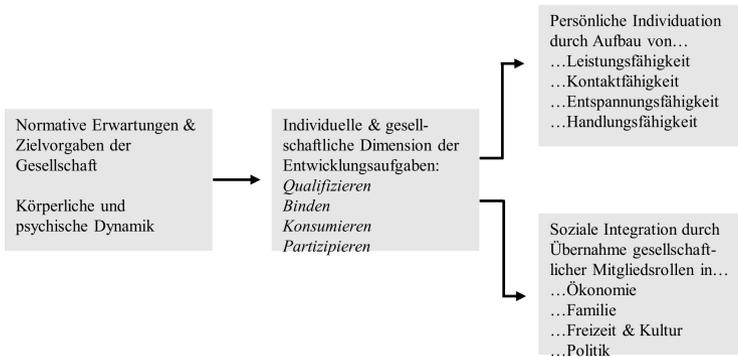


Abb. 1: Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration

Quelle: Hurrelmann/Quenzel, *Lebensphase Jugend*, S. 29

Eine zentrale Rolle hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den präsentierten Entwicklungsaufgaben kommt der Umorientierung sozialer Beziehungen während der Adoleszenz zu.²³ Entsprechend findet eine Verschiebung der Priorisierung von den primären Bezugspersonen (z.B. Eltern) zu Peers statt (z.B. Klassenkamerad:innen). Diese entwicklungstypische Umorientierung des (Grund-)Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit stellt damit eine implizite Entwicklungsaufgabe dar, wobei schulische Rahmenbedingungen erhebliche Potenziale bezüglich der Auseinandersetzung mit dieser (impliziten) Entwicklungsaufgabe bieten.

23 z.B. Fuligni/Eccles, »Perceived parent-child relationships«; Larson/Richards, »Daily companionship«

2.3 Lebenskontextbezogene Verortung: Zusammenhalt in der Schule

Schule stellt als gesellschaftliches Teilsystem mit den damit verbundenen Funktionen der Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration einen prägenden Entwicklungskontext für Kinder und Jugendliche dar.²⁴ Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I erhöhen sich auch die wöchentlichen Unterrichtsstunden und damit die obligatorische Zeit, die Schüler:innen im Klassenverbund oder in (mehr oder weniger unfreiwilligen) sozialen Interaktionen mit (nicht verwandten) Peers verbringen. Der zeitliche Anteil, in dem Aspekte von sozialem Zusammenhalt wie etwa Kooperation, gegenseitige Unterstützung, soziale Partizipation oder Anerkennung sozialer Regeln²⁵ erlernt und weiterentwickelt werden, wird in der Lebensphase der Adoleszenz also umfangreicher. Schule als Kontext zur (Weiter-)Entwicklung und zum Lernen gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts kommt somit ein exklusives Charakteristikum zu: Als gesellschaftliche Institution mit obligatorischer Partizipation verfolgt sie das Ziel der transgenerationalen Weitergabe, -entwicklung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher (Grund-)Bedingungen.²⁶ Entwicklungstypisch nimmt gleichzeitig auch die subjektive Relevanz der wahrgenommenen Einstellungen und Verhaltensweisen der Peers bzw. Peergroup zu.

Gesellschaftlicher bzw. sozialer Zusammenhalt wurde im Schulkontext allerdings bislang kaum untersucht. Gleichwohl lassen sich Ähnlichkeiten bzw. Überschneidungen mit verwandten Konstrukten oder Studien zu Teilbereichen von Zusammenhalt ausmachen. Insbesondere die Konstrukte Schul- oder Klassenklima weisen inhaltliche Überschneidungen zum Konstrukt sozialen Zusammenhalts auf, wobei auch hier unterschiedliche Begriffsverständnisse und -verwendungen vorliegen.²⁷ In Anlehnung an Eder lässt sich das Schul- oder Klassenklima als kollektives Konstrukt im Sinne von sozial geteilten Wahrnehmungen eines sozialen Lernumfeldes (Schule, Klasse) fassen, dessen Gegenstand Merkmale oder Zustände im jeweiligen Bezugssystem sind, die von den Beteiligten in möglichst hoher Übereinstimmung als bedeutsam erlebt werden²⁸. Der normgebende Cha-

24 Fend, »Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen«

25 vgl. Definition von Schiefer/van der Noll, »The essentials of social cohesion«

26 Kantzara, »The relation of education to social cohesion«

27 Zurbriggen, *Schulklasseneffekte*

28 Eder, »Schul- und Klassenklima«

rakter der schulischen Bezugsgruppe spiegelt sich in verwandten Begriffen wie der normativen Peerkultur.²⁹

3. Forschungsergebnisse zu konstruktivem und destruktivem Zusammenhalt in Schule

Die Schule stellt Kontexte mit einer außergewöhnlichen Dichte sozialer Wechselwirkungsprozesse auf und zwischen den Mikro-, Meso- und Makro-Ebenen bereit. In Kombination mit dem Anstieg subjektiver Bedeutsamkeit der Peers und Peergroup während der Adoleszenz ergibt sich folglich auch ein erhöhtes Potenzial für Konflikte innerhalb und zwischen diesen Ebenen. Das konfliktäre Charakteristikum von Zusammenhalt zeigt sich sowohl intra- als auch intergruppal in Form konstruktiv-integrativer und gleichzeitig destruktiv-desintegrativer Konfliktlösungsprozesse.³⁰ So kann z.B. eine kollektive Unterrichtsabstinenz einer Schüler:innengruppe intragrupal als konstruktiv-integrativ bewertet und zugleich im Kontext der gesamten Klassengemeinschaft als destruktiv-desintegrativ verstanden werden. Ein besonderer Stellenwert bei der Konfliktregulation kommt der Kooperation von Institutionen, Gruppen und Personen zu, die wiederum Zugehörigkeit und Partizipation fördert. Allerdings beinhaltet die (Weiter-)Entwicklung sozialen Zusammenhalts im Schulkontext mehr als die (Weiter-)Entwicklung von Kooperation³¹ – wie aus den theoretischen Ausführungen bereits deutlich geworden sein dürfte.

Ein um Deskription bemühtes und zugleich dimensionales und konfliktphänomenologisches Verständnis von Zusammenhalt berücksichtigt stets Ausgrenzungsdynamiken als parallele, interdependente, soziale Wechselwirkungsprozesse. Extreme Ausprägungen zeigen sich in Form von Bullying. Als ein konfliktäres Phänomen handelt es sich beim schulkontextuellen Bullying (1) um aggressive oder intentional schädigende Verhaltensweisen, (2) die repetitiv über einen längeren Zeitraum auftreten, wobei (3) soziale Beziehungen der Beteiligten ein wahrgenommenes Machtgefälle besitzen. Im Kontext destruktiven Zusammenhalts ist die weitere Unterscheidung zwischen der direkten Form (d.h. offensichtliche verbale oder physische

29 Zurbriggen, *Schulklasseneffekte*

30 Zick/Rees, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

31 Smith et al., »School HPE«

Angriffe) und der indirekten Form (d.h. intendierte soziale Isolation oder Gruppenausschluss) von Bullying relevant.³² Für den Entwicklungskontext Schule besteht durch den obligatorischen Rahmen und das repetitive Charakteristikum sozialer Beziehungen ein erhöhtes Risiko des Auftretens verschiedenlicher Bullyingformen.

Welche Folgen besitzen nun diese wechselseitigen, auf mehreren Ebenen zeitgleich befindlichen, komplexen Konfliktlösungsprozesse aus dem schulischen Kontext für die psychosoziale Entwicklung der juvenilen Schüler:innen?

3.1 Effekte konstruktiven Zusammenhalts in der Schule auf die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz

Untersuchungen zu sozialem Zusammenhalt bei juvenilen Schüler:innen auf Meso- bzw. Gruppen-Ebene weisen darauf hin, dass ein größeres Maß an sozialem Zusammenhalt in der Klasse mit weniger intragruppalen antisozialen Verhaltensweisen (physische Kämpfe, Streit beginnen, Bullying) sowie erhöhten generalisierten Vertrauen auf individueller Ebene verbunden ist.³³ Diesbezüglich zeigten sich desweiteren negative Korrelationen zwischen der Gruppengröße und dem Ausmaß an intragruppalem sozialen Zusammenhalt. Akzentuierte positive Zusammenhänge ergaben sich zwischen dem Ausmaß sozialen Zusammenhalts auf Gruppenebene der Klasse und prosozialen Verhaltensweisen (Kooperation, Hilfsbereitschaft) auf Individual- bzw. Mikro-Ebene.

Wie bereits erläutert, werden auch Studien mit verwandten Begrifflichkeiten bzw. mit Überschneidungen von Aspekten gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts einbezogen. So liegen einige Studien zum Konstrukt Klima im Schulkontext vor, die teilweise oder marginal die Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung der juvenilen Schüler:innen untersuchen.³⁴ Entsprechende Ergebnisse lassen sich wohl gemerkt nur bedingt übertragen. Darüber hinaus ist auch die Zuordnungsbarkeit auf die drei Ebenen eingeschränkt, da bei der überwiegenden Anzahl an Studien z.B. nicht zwischen Schul- und Klassenklima unterschieden wird.

32 Olweus, »Annotation«

33 van den Bos et al., »Social network cohesion«

34 zur Übersicht: Thapa et al., »A review of school climate research«

Insgesamt zeigten verschiedene Studien, dass bei juvenilen Schüler:innen in der frühen und mittleren Adoleszenz ein positiv wahrgenommenes Schulklima, v.a. die Dimension *soziale Unterstützung durch Peers*, das psychische Wohlbefinden beeinflusst³⁵ und in der mittleren Adoleszenz Prüfungsängste reduziert.³⁶ Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Luengo Kanacri und Kolleginnen verwies auf einen positiven Zusammenhang zwischen einem positiv wahrgenommenen Schulklima und den neun Monate später gezeigten prosozialen Verhaltensweisen.³⁷ In einer früheren Studie zeigte sich, dass ein positiv wahrgenommenes Schulklima das Auftreten psychischer Störungen durch selbstkritische Kognitionen abschwächt.³⁸ In Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen zeigten sich bei LaRusso, Romer und Selman Zusammenhänge zwischen einem positiven Schulklima, in Form der Dimensionen *soziale Beziehungen* und *Verbundenheit mit der Schule*, und einem geringeren Drogenkonsum sowie weniger depressiver Symptomatiken.³⁹ In einer Studie zur Schulklimadimension *soziale Beziehungen* erfuhr letzteres Ergebnis Bestätigung, indem sich eine negative Korrelation zur Ausprägung depressiver Symptome ergab.⁴⁰ Weiterhin wiesen die Ergebnisse auf einen positiven Zusammenhang zwischen der von den juvenilen Schüler:innen wahrgenommenen *sozialen Unterstützung seitens der Peers sowie der Lehrpersonen* und dem Selbstwertgefühl hin. Der protektive Einfluss eines positiv wahrgenommenen Schulklimas auf die psychosoziale Entwicklung wurde in einer Längsschnittstudie von Way et al. deutlich.⁴¹ Es zeigten sich positive Effekte der Schulklima-Dimensionen *soziale Unterstützung seitens der Lehrkräfte*, *soziale Unterstützung durch Peers* sowie *Klarheit und Konsistenz von Schulregeln* auf depressive Symptomatiken. Eine ebenfalls positive Wirkweise wurde für die *soziale Unterstützung durch Peers* und die *Schüler:innenautonomie* auf den Selbstwert nachgewiesen. *Soziale Unterstützung durch Peers* besaß weiterhin einen Effekt auf Problemverhaltensweisen juveniler Schüler:innen. In einer Studie von Freeman und Mitarbeitenden wurde darüber hinaus gezeigt, dass *soziale Unterstützung seitens der Lehrkräfte*

35 Lester/Cross, »School climate and mental and emotional wellbeing«; Ruus et al, »Student's well-being,«

36 Liu, »Students' perceptions«

37 Luengo Kanacri et al., »Logitudinal relations«

38 Kuperminc et al., »School social climate«

39 LaRusso et al., »Teachers«

40 Jia et al., »The influence of student perceptions«

41 Way et al., »Student's perceptions of school climate«

und Peers sowie *gute akademische Leistungen* und eine niedrige Rate von *Schulabsentismus* zudem eine positive emotionale Gesundheit und ein geringes Auftreten von Bullying beeinflussen und vice versa.⁴²

Hinsichtlich Bullying konnten verschiedentlich positive Effekte auf Meso-Ebene nachgewiesen werden. Demnach neigten juvenile Schüler:innen bei einem positiv wahrgenommenen Schulklima zu weniger Cyber-Bullying, was durch eine hohe moralische Identität innerhalb der freundschaftlichen Peer-Group moderiert wurde.⁴³ Darüber hinaus zeigte sich bereits in einer Studie von Gage und Mitarbeitenden der bedeutsame protektive Einfluss der Peers bezüglich Bullying-Viktimisierung während der Adoleszenz.⁴⁴ So ergab sich für Grundschüler:innen mit erhöhtem Bullying-Viktimisierung-Risiko die *soziale Unterstützung seitens der Lehrkräfte* als prädiktiv für die Reduzierung von Bullying im Klassenkontext. Dieser Prädiktor veränderte sich in der Adoleszenz zu Gunsten der *sozialen Unterstützung durch Peers*.

Zusammenfassend betrachtet birgt sozialer Zusammenhalt im Schulkontext umfassende Potenziale und Chancen für die psychosoziale Entwicklung jugendlicher Schüler:innen. Neben der Beeinflussung adaptiver psychosozialer Kompetenzen in der Adoleszenz, wie prosoziale Verhaltensweisen, weisen die Ergebnisse auf bedeutsame protektive Funktionen einzelner Elemente sozialen Zusammenhalts bezüglich maladaptiver psychosozialer Entwicklungsverläufe hin.

3.2 Effekte destruktiven Zusammenhalts in der Schule auf die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz

Studien zu intraschulischen Ausgrenzungsdynamiken mit Bezug auf gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalt liegen zu diesem Zeitpunkt, basierend auf den eigenen Recherchen, nicht vor. Befunde aus der Schulklima-Forschung zu Bullyingdynamiken im Schulkontext ergaben auf Meso-Ebene, dass die Dimension *Zusammenhalt und Vertrauen* – im Vergleich zu den beiden Dimensionen *informelle soziale Kontrolle durch Erwachsene* und *Peers* – die stärksten Effekte auf Bullyingphänomene besitzen.⁴⁵ Auf indivi-

42 Freeman et al., »Emotional health and bullying«

43 Wang et al., »Cyberbullying perpetration«

44 Gage et al., »School climate and bullying victimization«

45 Williams/Guerra, »Collective efficacy and bullying perpetration«

dueller bzw. Mikro-Ebene bestätigte sich weiterhin, dass Schüler:innen, die weniger gut in die Klassengemeinschaft integriert waren, das Klassenklima entsprechend als negativ wahrnahmen.⁴⁶ Die umfangreiche Meta-Analyse von Cook und Mitarbeitenden zu Bullying in der Adoleszenz wies für Schüler:innen in der Rolle als Bullying-Victim auf Mikro-Ebene die Prädiktoren (1) externalisierende Erlebens- und Verhaltensweisen, (2) mangelnde Sozialkompetenzen, (3) negative selbstbezogene Kognitionen sowie (4) schwache Schulleistungen nach.⁴⁷ Auf Meso-Ebene wurden die Prädiktoren (1) niedriger Peer-Status und (2) negativer Einfluss durch Peers deutlich. Als Prädiktor auf Makro-Ebene zeigte sich das allgemeine Schulklima. Für das Profil derjenigen Schüler:innen in der Rolle des Bully kristallisierten sich (1) externalisierender Erlebens- und Verhaltensweisen sowie (2) negative fremdbezogene Kognitionen als Prädiktoren auf Mikro-Ebene heraus. Auf Meso-Ebene erwies sich ein negativer Einfluss durch Peers als prädiktiv.⁴⁸ Wenngleich es sich beim Bullying um ein soziales oder gar kollektives Phänomen handelt, weisen diese Ergebnisse auf die Bedeutsamkeit der individuellen Ebene hin. Dieses Bild spiegelt sich auch in einer Untersuchung zu Aggressionen und Viktimisierungen im Schulkontext wider. Hier deuteten die Ergebnisse darauf hin, dass subjektive Überzeugungen zu Aggression und individuelle Wahrnehmungen des Schulklimas – im Gegensatz zu Schulklima-Indikatoren auf Meso- und Makroebene – in starkem Zusammenhang mit ausgeübter Aggression sowie der Viktimisierung von Aggressionen stehen.⁴⁹ Diese Ergebnisse fanden Bestätigung für die Schulklima-Dimensionen *Beziehungsqualität zu Lehrkräften* und *Beziehungsqualität zu Peers*.⁵⁰

Als eine Form destruktiven Zusammenhalts birgt Bullying vielfältige Risiken für die psychosoziale Entwicklung.⁵¹ In einer Meta-Analyse wurden Zusammenhänge zwischen Bullying-Viktimisierung und Angststörungen sowie depressiven Episoden bis hin zu suizidalen Gedanken und Verhalten dargelegt.⁵² Von besonderem Interesse für die weitere Genese steht in diesem Zusammenhang der Befund, dass freundschaftliche Peergroups von

46 Cerezo/Ato, »Social status, gender«

47 Cook et al., »Predictors of bullying«

48 Ebd.

49 Elsaesser et al., »Relational aggression and victimization«

50 Marsh et al., »School climate and aggression«

51 Fischer et al., »Mobbing«

52 Moore et al., »Consequences«

juvenilen Schüler:innen mit depressiven Symptomen weniger kohäsiv sind als die der Schüler:innen ohne depressive Symptomatiken.⁵³ Mit Fokus auf Cyber-Bullying wurden Zusammenhänge zu psychosomatischen Symptomatiken nachgewiesen.⁵⁴ Weiterhin geben Längsschnittuntersuchungen Hinweise auf eine negative Beeinflussung der psychosozialen Entwicklung der späten Adoleszenz sowie des Erwachsenenalters durch Bullying-Viktimisierung.⁵⁵

Losgelöst vom Konstrukt Bullying finden sich empirische Befunde zu Effekten weniger konkreter Phänomene destruktiven Zusammenhalts auf die psychosoziale Entwicklung aus der Schulklimaforschung. So liegen Ergebnisse vor, wonach sich ein negativ wahrgenommenes soziales Klima als Prädiktor für rund drei Jahre später auftretende depressive Symptomatiken bei Schüler:innen der zehnten und elften Jahrgangsstufe erwies.⁵⁶ Dies bestätigt die zahlreichen Befunde hinsichtlich positiver Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Schulklima und depressiver Symptome⁵⁷ sowie internalisierender und externalisierender Erlebens- und Verhaltensweisen.⁵⁸

4. Diskussion

Das Konzept gesellschaftlicher bzw. sozialer Zusammenhalt ist in Bezug auf den für die Adoleszenz zentralen Entwicklungs- und Sozialisationskontext Schule innerhalb der Forschungslandschaft unterrepräsentiert. Gleichzeitig wurde in diesem Beitrag auch die Notwendigkeit von empirischen Untersuchungen zu diesem Themenkomplex in dreierlei Hinsicht deutlich: (1) die Relevanz von gesellschaftlichem bzw. sozialem Zusammenhalt für die Ontogenese, und somit auch für die Aufrechterhaltung und transgenerationale Weitergabe sozialer und gesellschaftlicher Normen und Werte, (2) die Adoleszenz als eine Art endogen und exogen gewachsene, entwicklungstypische »sensible Periode« für Aspekte gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammen-

53 Siennick/Picon, »Adolescent internalizing symptoms«

54 Sourander et al., »Psychosocial risk factors«

55 Copeland et al., »Adult psychiatric outcomes«; Sigurdson et al., »Long-term effects«

56 Brière et al., »Depressive symptoms«

57 z. B. Jia et al., »Socio-emotional and academic adjustment«; Joyce/Early, »Depressive symptoms in adolescents«; Moore et al., »Homeless youth«; Wang, »Psychological adjustment«; Way et al., »Student's perceptions of school climate«

58 Aldridge/McChesney, »Mental health and wellbeing«

halts, (3) die verschiedenen Potenziale der jeweilig inhärenten Charakteristika verschiedener Entwicklungskontexte für das Lernen und die Entwicklung gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts.

In einem konfliktphänomenologischen Verständnis kommt Zusammenhalt stets in sozialen Aushandlungsprozessen innerhalb und zwischen der Mikro-, der Meso- sowie der Makro-Ebene zum Vorschein. Sowohl Zusammenhalt als auch die inhärenten Aushandlungsprozesse können (zugleich) konstruktiver und destruktiver Art sein. Eine präzise Zuordnung einzelner Zusammenhaltsdimensionen zu den drei Ebenen gestaltete sich aufgrund an Ermangelung an empirischer Forschung allerdings als schwierig. Daher wurde zusätzlich auf empirische Ergebnisse zu verwandten Konzepten (v.a. Schul- und Klassenklima) und Begrifflichkeiten (z.B. Partizipation, Kooperation) auf die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz zurückgegriffen.

Bezüglich der Wechselwirkungsprozesse zwischen der Makro- und Mikro-Ebene können Zusammenhänge zwischen dem *Wertesystem der Schule* sowie *von den Lehrkräften wahrgenommene Einstellung gegenüber den Schülern* und dem psychischen Wohlbefinden einzelner Schüler:innen gezeigt werden.⁵⁹ Ein hoher Grad an *Klarheit und Konsequenz von Schulregeln* stehen in negativem Zusammenhang zum Auftreten depressiver Symptomatiken und Problemverhaltensweisen.⁶⁰ Weitere Zusammenhänge ergeben sich für *Vertrauen in schulisches Engagement* sowie *Einstellung und Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Schüler:innen* und dem Auftreten prosozialer Verhaltensweisen auf individueller Ebene.⁶¹

Wechselwirkungsprozesse zwischen der Meso- und Mikro-Ebene zeichnen sich dadurch aus, dass juvenile Schüler:innen in stark kohäsiven Klassenverbunden zu weniger intragruppalen dissozialen Verhaltensweisen und mehr prosozialen Verhaltensweisen neigen.⁶² Übereinstimmende Ergebnisse zeigen sich auch bei positiven Zusammenhängen zwischen einem positiv wahrgenommenen Schulklima und prosozialem Verhalten⁶³ sowie negative Zusammenhänge zum Auftreten psychischer Störungen bei juvenilen Schüler:innen.⁶⁴ Eine bedeutsame Rolle nimmt *soziale Unterstützung* innerhalb der

59 Ruus et al., »Student's well-being, coping«

60 Way et al., »Student's perceptions of school climate«

61 Luengo Kanacri et al., »Logitudinal relations«

62 van den Bos et al., »Social network cohesion«

63 Luengo Kanacri et al., »Logitudinal relations«

64 Kuperminc et al., »Vulnerability to psychopathology«

Klasse ein. Ein hohes Maß sozialer Unterstützung beeinflusst ein geringeres Auftreten von psychischen Störungen und Problemverhaltensweisen⁶⁵ sowie einen höheren Selbstwert⁶⁶ auf Mikro-Ebene. Weiterhin kommt ihr eine Schutzfunktion zur Bullying-Viktimisierung zu.⁶⁷ Die Manifestation von Bullying als ein Wechselwirkungsprozess von konfliktphänomenologischen In- und Outgroupdynamiken, die sich zugleich konstruktiv und destruktiv ausgestalten, zeigen wiederum massive negative Auswirkungen auf der individuellen Ebene in Form von depressiven Episoden, Angststörungen und psychosomatische Symptomatiken, welche bis ins Erwachsenenalter persistieren oder entwickelt werden.⁶⁸

Obwohl eine präzise Zuordnung der Schulklima-Dimensionen zu den Ebenen gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts aufgrund des Vorliegens unterschiedlicher Begriffsverständnisse und Operationalisierungen beeinträchtigt ist, deuten die Ausführungen auf eine große Relevanz von Merkmalen der Makro- und Meso-Ebene für die psychosoziale Entwicklung auf Mikro-Ebene hin. Aussagen zu Zusammenhängen zwischen der Makro- und Meso-Ebene, allgemeine Wirkungsrichtungen sowie Dynamiken innerhalb der jeweiligen Ebenen können nicht getroffen werden.

Bezüglich der vorliegenden Erkenntnisse zu sozialem Zusammenhalt in der Klasse⁶⁹, wonach stark kohäsive Klassen in positivem Zusammenhang mit intragruppalem prosozialem Verhalten und in negativem Zusammenhang mit intragruppalem dissozialem Verhalten stehen, bleibt – in einem konfliktphänomenologischen Zusammenhaltsverständnis – die Frage nach entsprechenden Verhaltensweisen auf Mikro-Ebene gegenüber Outgroups sowie einzelner Outgroup-Mitglieder offen.

Eine wenig überraschende und zugleich zentrale Erkenntnis für die Konzeptualisierung und Operationalisierung des Konzepts gesellschaftlicher bzw. sozialer Zusammenhalt im Schulkontext während der Adoleszenz liegt in der Bedeutsamkeit des Aspekts sozialer Unterstützung – sowohl durch Lehrkräfte als auch insbesondere durch Peers. Anhand der entwick-

65 Jia et al., »Socio-emotional and academic adjustment«; Way et al., » Student's perceptions of school climate«

66 Jia et al., »Socio-emotional and academic adjustment«

67 Freeman et al., »Emotional health and bullying«; Gage et al., »Bullying victimization«; Marsh et al., »School climate and aggression«

68 Copeland et al., »Adult psychiatric outcomes«; Fischer et al., »Mobbing «; Moore et al., »Consequences«; Sigurdson et al., »The long-term effects «; Sourander et al., »Psychosocial risk factors«

69 van den Bos et al., »Social network cohesion«

lungspsychologischen Ausführungen wurde bereits die Komplexität und Reziprozität juveniler Entwicklungsaufgaben dargelegt, welche parallel die Relevanz von endogenen und exogenen Wechselwirkungsprozessen – im Sinne einer »produktiven Realitätsverarbeitung« – für die erfolgreiche Bewältigung betont. Zum einen findet demnach eine Auseinandersetzung mit juvenilen Entwicklungsaufgaben stets im Zusammenspiel mit anderen juvenilen Schüler:innen statt. Zum anderen beeinflussen einzelne Erlebnisse in der Auseinandersetzung mit spezifischen Entwicklungsaufgaben die anderweitigen Entwicklungsaufgaben. Bei der vorliegenden Thematik nehmen soziale Beziehungen zu Peers somit einen zentralen Stellenwert für die (weitere) psychosoziale Entwicklung ein, die wiederum bedeutsam für die Bewältigung anderweitiger Entwicklungsaufgaben ist. So ist z. B. für juvenile Schüler:innen mit depressiven oder ängstlichen Symptomatiken – als Folge subjektiv wahrgenommenen destruktiven Zusammenhalts in Form von Bullying-Viktimisierung – eine gesunde Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben *den eigenen Körper bewohnen lernen* oder *Umbau der Leistungsbereitschaft und des Verhältnisses zur Schule* erschwert.

Unter Berücksichtigung der entwicklungstypischen psychosozialen Prozesse in der Adoleszenz ergeben sich darüber hinaus Konsistenzen zu den Befunden der Wechselwirkungsprozesse zwischen Makro- und Mikro-Ebene. So besteht in der Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben das übergeordnete Ziel einer weitestgehend autonomen Lebensführung. Zur Bewältigung einzelner Entwicklungsaufgaben sind also spezifische Kompetenzen sowie entsprechende Kontexte notwendig, die eine Erprobung etwaiger Verhaltensweisen ermöglichen. Demnach sind Rahmenbedingungen, die einerseits Grenzen aufzeigen und andererseits Partizipation ermöglichen, zielführend für die psychosoziale Entwicklung.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenhalt ist nicht nur für Gruppen von zentraler Bedeutung, sondern besitzt auch eine zentrale Funktion für das einzelne Individuum – nicht zuletzt in der Adoleszenz. Als ein konfliktäres Phänomen haben sowohl subjektiv positive als auch negative Zusammenhaltserfahrungen einen erheblichen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz. Diesbezüglich scheint diese Lebensphase eine Art »sensible Periode« für die kognitive, emotionale und behaviorale Auseinandersetzung mit subjektiv

erlebtem Zusammenhalt einzunehmen. Für eine gelingende Bearbeitung der juvenilen Entwicklungsaufgaben sind insbesondere konstruktive Zusammenhaltserfahrungen mit Peers von herausragender Bedeutung. Vorhandene Forschungsergebnisse aus verwandten oder benachbarten Forschungsbereichen lieferten erste Hinweise, dass der Entwicklungskontext Schule hierfür erhebliche Potenziale – wie z.B. der (Weiter-)Entwicklung (pro-)sozialer Kompetenzen oder der Protektion vor pathologischen Verläufen psychosozialer Erlebens- und Verhaltensweisen – bietet. Die Relevanz von konstruktiv erlebten Zusammenhaltserfahrungen mit Peers für eine gelingende Auseinandersetzung mit juvenilen Entwicklungsaufgaben spiegelte sich in den Forschungsarbeiten weiterhin in den negativen Folgen destruktiver Zusammenhaltserfahrungen auf die psychosoziale Entwicklung – wie z.B. der Entstehung und Aufrechterhaltung internalisierender Störungen – wider.

Aufgrund des Mangels an Forschung zu gesellschaftlichem bzw. sozialem Zusammenhalt in der Schule sind Forschungsarbeiten notwendig, die sich mit den Wechselwirkungsprozessen zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene beschäftigen. Hierbei ist eine operationalisierbare (Arbeits-)Definition von Zusammenhalt zielführend. Obwohl die skizzierten empirischen Arbeiten zu verwandten Konstrukten wie Schul- und Klassenklima, soziale Partizipation oder Kooperation im vorliegenden Beitrag die Relevanz von Aspekten sozialen Zusammenhalts für die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz andeuten, lassen sich diese Ergebnisse nur begrenzt auf das Konstrukt gesellschaftlichen bzw. sozialen Zusammenhalts übertragen. So lassen sich z.B. soziale Partizipation und Kooperation als Teilaspekte sozialen Zusammenhalts sowie Schul- und Klassenklima als verwandte Konstrukte mit inhaltlichen Überschneidungen zu sozialem Zusammenhalt verstehen. Für die weitere Forschung eignet sich daher ein deskriptiv-neutrales Verständnis von Zusammenhalt, welches den Gebrauch von bereits konnotierten Begrifflichkeiten oder Konzepten zulässt, ohne jedoch mögliche inhärente Bewertungen zu reproduzieren.⁷⁰ Aufgrund der Auseinandersetzung mit psychosozialen Folgen auf der Individual- bzw. Mikro-Ebene erscheint eine Fokussierung auf die Einstellungs- und Handlungsebene von Zusammenhalt bei den folgenden Untersuchungen als zweckdienlich.⁷¹

70 vgl. die bereits o.g. Definition von Zick/Rees, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

71 vgl. Definition von Forst, »Gesellschaftlicher Zusammenhalt«

Ein zentrales Merkmal sozialen Zusammenhalts besteht in der konflik­tären Dynamik, wodurch stets ein Aushandlungsprozess zwischen mindes­tens zwei Polen vorherrscht. Diese inhärenten Aushandlungsprozesse be­treffen auf Mikroebene vornehmlich die Einstellungs- sowie Handlungsebe­ne. Schule bietet Optionen geeigneter Rahmenbedingungen eines Schon­raumes für die Entwicklung und das Lernen dieser Aushandlungsprozesse. In diesem Sinne sind Konflikte ausdrücklich erwünscht – sofern diese konstruktiv gelöst werden, was auch bedeutet, dass zunächst destruktive Lösun­gen im angemessenen Rahmen und adäquater Form in der Retrospektion (ggf. unter Moderation einer Lehrkraft o.ä.) reflektiert und konstruktiv bear­beitet werden. Entsprechend ist es zielführend Kontextbedingungen zu eru­ieren, welche einen konstruktiven Aushandlungsprozess bereitstellen, um konstruktive Zusammenhaltserfahrungen zu ermöglichen. Weiterhin stellt sich die Frage, innerhalb welchen Zeitraumes sich diese »Individualkompe­tenzen« sowohl auf Einstellungs- als auch auf Handlungsebene vornehmlich entwickeln und welche Aspekte diese »Individualkompetenzen« umfassen. So wäre z.B. das Vorhandensein einer gewissen Ambiguitätstoleranz, Ak­zeptanz und Perspektivübernahmefähigkeit wünschenswert – auch für den späteren Zusammenhalt im Erwachsenenalter. Ein zusätzliches Erkenntnis­interesse ergibt sich diesbezüglich aufgrund des entwicklungstypischen »in­tellectuellen Egozentrismus in der Adoleszenz«⁷², welcher den »Glauben an die Allmacht der eigenen Überlegungen«⁷³ beschreibt und den individuel­len »Kompetenzen« für konstruktiven Zusammenhalt zunächst konträr zu laufen scheint. In weiterer Forschung sollte auch eruiert werden, inwieweit sich schulische Zusammenhaltserfahrungen in der Adoleszenz (sowohl de­struktive Erfahrungen als auch konstruktive Erfahrungen; sowohl Erfahrun­gen als »Täter« als auch als »Opfer«) auf die psychosoziale Verfassung im Er­wachsenenalter/den Zusammenhalt auf dem Arbeitsplatz auswirken.

Schule bietet eine geeignete Grundlage um gesellschaftliche und sozia­le Werte zu vermitteln. Ganz im Sinne einer »produktiven Realitätsverar­beitung« geht es bei der Entwicklung und dem Lernen von Zusammenhalt auch um die Herstellung von Balance zwischen den subjektiven Einstellun­gen und Handlungen des Individuums und den vorherrschenden Vorstel­lungen und Erwartungen einer sozialen Gruppe bzw. Gesellschaft hinsicht­lich gemeinschaftlich (nicht) akzeptierter Einstellungen und Handlungen.

72 Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, S. 251

73 Ebd.

Inwieweit gleichen außerschulische Ingroupprozesse schulische Outgroupprozesse aus und vice versa? Inwiefern trägt eine extern veranlasste und obligatorische Pflichtmitgliedschaft zu einer Gruppe wie der Schulklasse zu einer maladaptiven Entwicklung bei, und haben fakultative Gruppenmitgliedschaften (wie eine Fußballmannschaft oder Tanzgruppe) eine ausgleichende Wirkung? Solche und ähnliche Fragen können erkenntnisleitend für die Erforschung zu gesellschaftlichem bzw. sozialem Zusammenhalt und seiner Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz sein. Im Sinne einer multifaktoriellen Betrachtungsweise soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass Untersuchungen zu weiteren Faktoren wie beispielsweise der demographischen Beschaffenheit des Schul- und Familienkontextes für den Aufbau von Individualkompetenzen sowie für die Bereitstellung begünstigender intraschulischer Kontextbedingungen überaus relevant erscheinen.

Literatur

- Aldridge, J.M./McChesney, K., »The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review«. *International Journal of Educational Research*, 88 (2018), S. 121–145.
- Bauer, U./Hurrelmann, K., *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim 2021.
- Brennan, J./Naidoo, R., »Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice«. *Higher Education*, 56 (2008), S. 287–302. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9127-3>
- Brière, F. N./Pascal, S./Dupéré, V./Janosz, M., »School environment and adolescent depressive symptoms: A multilevel longitudinal study«. *Pediatrics*, 131(3) (2013), S. 702–708. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2172>
- Cerezo, F./Ato, M., »Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils«. *Anales de Psicología*, 26(1) (2010), S. 137–144.
- Cook, C. R./Williams, K. R./Guerra, N. G./Kim, T. E./Sadek, S., »Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation«. *School Psychology Quarterly*, 25(2) (2010), S. 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Copeland, W. E./Wolke, D./Angold, A./Costello, E. J., »Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence«. *JAMA Psychiatry*, 70(4) (2013), S. 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Dreher, E./Dreher, M., »Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs-

- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters«. In R. Oerter (Hg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* Weinheim 1985, S. 30–61.
- Eder, F., »Schul- und Klassenklima«, in: D. Rost/J. Sparfeldt/S. Buch (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.) Weinheim 2018, S. 696–707.
- Elsaesser, C./Gorman-Smith, D./Henry, D. (2012). »The role of school environment in relational aggression and victimization.«. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2) (2012), S. 235–249. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9839-7>
- Fend, H., *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden 2005.
- Fend, H., »Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration«, in: S. Hellekamps/W. Plöger/W. Wittenbruch (Hg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft* 3. Paderborn 2011, S. 51–53.
- Fischer, S. M., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K. & Bilz, L., »Mobbing und Cybermobbing in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends«. *Journal of Health Monitoring*, 5(3) (2020), S. 56–72. <https://doi.org/10.25646/6894>
- Forst, R., »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in N. Deitelhoff/O. Groh-Samberg/M. Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*. Frankfurt 2020, S. 41–53.
- Freeman, J. G./Samdal, O./Klinger, D. A./Dur, W./Griebler, R./Currie, D./Rasmussen, M., »The relationship of schools to emotional health and bullying«. *International Journal of Public Health*, 54 (2009), S. 251–259. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5421-9>
- Friedkin, N. E., »Social Cohesion«. *Annual Review of Sociology*, 30 (2004), S. 409–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110625>
- Fulgini, A. J./Eccles, J. S., »Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers«. *Developmental Psychology*, 29(4) (1993), S. 622–632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.622>
- Gage, N. A./Prykanowski, D. A./Larson, A., »School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis«. *School Psychology Quarterly*, 29(3) (2014), S. 256–271. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000064>
- Göppel, R., *Das Jugendalter*. Stuttgart 2005.
- Havighurst, R. J., *Developmental tasks and education*. New York 1952.
- Havighurst, R. J., »Research on the development-task concept«. *The School Review*, 64(5) (1965), S. 215–223.
- Havighurst, R. J., *Human development and education*. New York 1967.
- Havighurst, R. J., *Developmental tasks and education* (3th ed.). New York 1974.
- Hurrelmann, K., »Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung«. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3 (1983), S. 91–103.
- Hurrelmann, K./Rosewitz, B./Wolf, H. K., *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim 1985.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G., *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. überarbeitete Aufl.). Weinheim 2016.

- Jia, Y./Way, N./Ling, G./Yoshikawa, H./Chen, X./Hughes, D./Lu, Z., »The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents«. *Child Development*, 80 (2009), S. 1514–1530. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>
- Joyce, H. D./ Early, T. J., »The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multi-level analysis«. *Children and Youth Services Review*, 39 (2014), S. 101–107. <https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.02.005>
- Kantzara, V. (2011). The relation of education to social cohesion«. *Social Cohesion and Development*, 6(1) (2011), S. 37–50.
- Kuperminc, G. P./Leadbetter, B. J./Blatt, S. J., »School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2) (2001), S. 141–159.
- Larson, R., & Richards, M. H., »Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing developmental contexts«. *Child development*, 62(2) (1991), S. 284–300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01531.x>
- LaRusso, M. D./Romer, D./Selman, R. L., »Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school«. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (2007), S. 386–398. <https://doi.org/doi:10.1007/s10964-007-9212-4>
- Lester, L./Cross, D. (2015). »The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school«. *Psychology of Well-Being*, 5 (2015), S. 1–15. <https://doi.org/doi:10.1186/s13612-015-0037-8>
- Liu, Y. Y., »Students' perceptions of school climate and trait test anxiety«. *Psychological reports*, III(3) (2012), S. 761–764. <https://doi.org/10.2466/11.10.21.PRO.111.6.761-764>
- Luengo Kanacri, B. P./Eisenberg, N./Thartori, E./Pastorelli, C./Uribe Tirado, L. M./Germino, M./Caprara, G. V., »Logitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in colombian adolescents«. *Child Development*, 88(4) (2017), 110–1114. <https://doi.org/doi:10.1111/cdev.12863>
- Marsh, L./McGee, R./Williams, S., »School climate and aggression among New Zealand high school students«. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1) (2014), S. 28–37.
- Moore, S. E./Norman, R. E./Suetani, S./Thomas, H. J./Sly, P. D./Scott, J. G. (2017). »Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis«. *World Journal of Psychiatry*, 7(1) (2017), S. 60–76. <https://doi.org/doi:10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Moore, H./Benbenishty, R./Astor, R. A./Rice, E., »The positive role of school climate on school victimization, depression, and suicidal ideation among school-attending homeless youth«. *Journal of School Violence*, 17 (2018), S. 298–310. <https://dx.doi.org/10.1080/15388220.2017.1322518>
- Oerter, R./Dreher, E., »Jugendalter«, in: R. Oerter/L. Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl). Weinheim 2008, S. 271–332.
- Olweus, D., »Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program«. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7) (1994), S. 1171–1190. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

- Piaget, J., *Theorien und Methoden der modernen Erziehung* (2. Aufl.). Wien 1972.
- Ruus, V.-R./Veisson, M./Leino, M./Ots, L./Pallas, L./Sarv, E.-S./Veisson, A., »Student's well-being, coping, academic success, and school climate«. *Social Behavior and Personality*, 35(7) (2007), S. 919–936.
- Schick, H., *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend*. Stuttgart 2012.
- Schiefer, D./van der Noll, J., »The essentials of social cohesion: A literature review«. *Social Indicators Research*, 132(2) (2017), S. 579–603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>
- Siennick, S. E.,/Picon, M., »Adolescent internalizing symptoms and the »tightknittedness« of friendship groups«. *Journal of Research on Adolescence*, 30(52) (2019), S. 391–402. <https://doi.org/10.1111/jora.12484>
- Sigurdson, J. F./Undheim, A. M./Wallander, J. L./Lydersen, S./Sund, A. M., »The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood«. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 42(9) (2015), S. 1–13. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>
- Smith, W./Philpot, R./Gerdin, G./Schenker, K./Linnér, Larsson/L., Moen, K. M./Westlie, »School HPE: its mandate, responsibility and role in educating for social cohesion«. *Sport, Education and Society*, 26(5) (2021), S. 500–513. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1742103>
- Sourander, A./Brunstein Klomek/A., Ikonen, M./Lindroos, J./Luntamo, T./Koskelainen, M., Ristkari, T./Helenius, H., »Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based study«. *Archives of General Psychiatry*, 67(7) (2010), S. 720–728.
- Thapa, A./Cohen, J./Guffey, S./Higgins-D'Alessandro, »A review of school climate research«. *Review of Educational Research*, 83(3) (2013), S. 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Van den Bos, W./Crone, E. A./Meuwese, R./Güroğlu, B., »Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior«. *PLoS ONE*, 13(4) (2018), S. 1–16.
- Wang, M. T., »School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence«. *School Psychology Quarterly*, 24 (2009), S. 240–251. <https://dx.doi.org/10.1037/a0017999>
- Wang, X./Zhao, F./Yang, J./Lei, L., »School climate and adolescents' cyberbullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and friends' moral identity«. *Journal of Interpersonal Violence*, 00(0) (2019), S. 1–22. <https://doi.org/10.1177/0886260519860089>
- Way, N./Reddy, R./Rhodes, J., »Student's perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment«. *American Journal of Community Psychology*, 40(3–4) (2007), S. 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Williams, K. R./Guerra, N. G., »Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools«. *Social Problems*, 58(1) (2011), S. 126–143. <https://doi.org/10.1525/sp.2011.58.1.126>
- Zick, A./Rees, J., »Gesellschaftlicher Zusammenhalt – Eine sozialpsychologische Sicht auf das Konzept und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen an den Zusammen-

halt«, in: N. Deitelhoff/O. Groh-Samberg/M. Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt*. Frankfurt 2020, S. 41–53.

Zurbriggen, C., *Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden 2016.

Vom Ritualmordmythos zu QAnon – Konzeption und Evaluation eines historisch-politischen Bildungsmoduls zur Auseinandersetzung mit antisemitischen Verschwörungsmythen

Saskia Müller und Marc Grimm

Einleitung

Die zunehmende Verbreitung und Akzeptanz von Verschwörungsideologien in der Bevölkerung tragen zur Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts bei. Die Ergebnisse der Leipziger Autoritarismusstudie aus dem Jahr 2020 zeigen, dass Verschwörungsdenken nicht isoliert steht, sondern mit antidemokratischen Einstellungen korreliert.¹ Gesellschaftlich problematisch ist insbesondere, dass Verschwörungsdenken als Haltung zur Welt durch die während der Pandemie weitverbreiteten Corona-bezogenen Verschwörungserzählungen verfestigt wird. Beobachtbar ist ein »shift of the phenomenon of antisemitism from the fringes of society to the mainstream. This shift is evident in many Western societies and especially in their social media«. ² Die Ausweitung des Verschwörungsdenkens fördert diesen Trend. Die Korrelation zwischen antisemitischem und Verschwörungsdenken wird in verschiedenen empirischen Studien evident. 31 Prozent der US-Amerikaner:innen denkt, dass das Virus als Teil einer Verschwörung von mächtigen Leuten absichtlich geschaffen und verbreitet wurde, 29 Prozent glauben, dass die Gefahr des Virus von politischen Gruppierungen übertrieben wurde, um dem damals amtierenden Präsidenten Trump zu schaden. Über ein Drittel (35 Prozent) glaubt ebenfalls, dass »Regardless of who is officially in

1 Pickel et al., »Zersetzungspotenziale«, S. 105

2 Kantor Center, *Antisemitism Worldwide*, S. 23, en-humanities.tau.ac.il/sites/humanities_en.tau.ac.il/files/media_server/humanities/kantor/Kantor%20Center%20Worldwide%20Antisemitism%20in%202019%20-%20Main%20findings.pdf.

charge of the government and other organizations, there is a single group of people who secretly control events and rule the world together« und 29 Prozent stimmen der antisemitischen Aussage zu »A powerful family, the Rothschilds, through their wealth, controls governments, wars and many countries' economies«. ³ Eine Studie in England kommt zu dem Ergebnis, dass 60 Prozent der Erwachsenen bis zu einem gewissen Grad glauben »The government is misleading the public about the cause of the virus«, 40 Prozent etwas bis vollständig der Aussage zustimmen »The spread of the virus is a deliberate attempt by a group of powerful people to gain control« und 20 Prozent etwas bis vollständig der Aussage zustimmen »The virus is a hoax«. Dieselbe Studie zeigt, dass auch fast 20 Prozent bis zu einem gewissen Grad glauben, »Jews have created the virus to collapse the economy for financial gain«. ⁴ In einer repräsentativen empirischen Erhebung, die bereits vor Beginn der Corona-Pandemie in Deutschland durchgeführt wurde, findet die Aussage »Es gibt geheime Mächte, die die Welt steuern« 30 Prozent Zustimmung (sicher richtig und wahrscheinlich richtig). ⁵

Insbesondere in Krisenzeiten sind Antisemitismus und Verschwörungs-ideologien mobilisierbar: In Finanzkrisen, in den Diskussionen um Flucht und Migration sowie zuletzt in der Pandemie werden antisemitische Bilder abgerufen. ⁶ Nach dem ersten Jahr der Pandemie ließ sich deutlich erkennen, dass Antisemitismus und Verschwörungsdenken in diesem Kontext als Denkweisen fungieren, die kompensieren, dass gesellschaftliche Ereignisse zufällig, unbeabsichtigt oder widersprüchlich sind, wie es das Virus und die Maßnahmen zur Verhinderung seiner Ausbreitung teilweise waren. Antisemitismus und Verschwörungsdenken sind Versuche, (wieder) Kontrolle zu gewinnen, sie bieten Erklärungen und Orientierung in einer Welt, die durch das für das menschliche Auge unsichtbare Virus auf den Kopf gestellt wird. Verschwörungsdenken verwandelt Hilflosigkeit in Orientierung und Unsicherheit in Wissen. Der Konsum von »alternativen Informationen« wird zu einer Erfahrung der Selbstermächtigung, einer Möglichkeit zu »verstehen«, worum es in der Krise geht. Dieses »Wissen« wiederum erlaubt es, sich von der Masse abzuheben und die eigene Person als informiert auszuweisen und zu erhöhen. Überall, wo diese Art von »alternativem Wissen« auffindbar ist,

³ Enders et al., »Conspiracy Beliefs«, S. 259

⁴ Freeman et al., »Coronavirus Conspiracy Beliefs«, S. 256

⁵ Roose, *Sie sind überall*, S. 21

⁶ Grimm, »Antisemitism in Times of Corona«

ist der Antisemitismus nur zwei Klicks entfernt. Soziale Medien bieten ideale Voraussetzungen, um Verschwörungserzählungen zu kultivieren und zu disseminieren. Dass dieses Problem mit dem Ausklingen der Pandemie verschwindet, ist nicht absehbar. Diejenigen, die während der Pandemie damit begannen, prominenten Verschwörungserzähler:innen in den Sozialen Medien zu folgen, werden auch in der Zeit nach der Pandemie ihre Informationen über diese Kanäle beziehen. Und da die Kanäle wachsen, werden die Algorithmen der Social-Media-Anbieter sie einem breiteren Publikum vorschlagen.

In den vorhandenen Studien zu Verschwörungsdenken finden sich kaum Hinweise auf dessen Verbreitungsgrad unter Jugendlichen. Ein britisches Forschungsteam hat erstmals ein Instrument zur Untersuchung jugendlicher Verschwörungsmentalität im Alter zwischen 11 und 18 Jahren entwickelt. Die Teststudien geben erste Hinweise darauf, dass die Adoleszenz als Umbruchs- und Probierphase eine Anfälligkeit für Verschwörungsdenken begünstigen kann. Ein Zusammenhang wird hier auch mit der vorrangigen Nutzung Sozialer Medien zur Nachrichtengewinnung in dieser Altersgruppe vermutet.⁷ Häufiger sind Ergebnisse über Jugendliche hinsichtlich ihrer Konfrontation mit Falschnachrichten und Verschwörungserzählungen vorhanden, wobei in den Studien meist nicht zwischen Desinformation, Fake News und Verschwörungserzählungen unterschieden wird, die unter dem Begriff Falschnachrichten verallgemeinert werden. Jugendliche sind in hohem Maße mit ihnen konfrontiert und betrachten diese Entwicklung mit Sorge. 81 Prozent sehen in der Verbreitung von Falschnachrichten eine Gefahr für die Demokratie.⁸

Die aktuelle Problemlage hat dazu geführt, dass die wissenschaftliche und bildungspraktische Auseinandersetzung mit Verschwörungserzählungen zugenommen hat. Das Modellprojekt »Verschwörungsmýthen – Bildungsmaterialien zur Antisemitismusprávention«, das im Folgenden in den Blick gerückt wird, lásst sich in diesem Kontext verorten. Es wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales gefördert. Im Rahmen des Projekts wurde eine Intervention in Form eines eintägigen Bildungstages für die außerschulische Bildungsarbeit konzipiert. Die Intervention umfasst mehrere Module und die für Bildungsmaterialien gängigen didaktischen Hinweise für deren Einsatz. Wie können antisemitische Ver-

7 Jolley et al., »Adolescent Conspiracy Beliefs«

8 Vodafone Stiftung, *Jugend in der Infodemie*, S. 9

schwörungsmythen in der historisch-politischen Bildungsarbeit adressiert werden? Das Projekt zielte auf ein Lernen über Funktionen, Mechanismen und Emotionen im Kontext von Verschwörungsdenken und Antisemitismus im historischen Längsschnitt von der Weimarer Republik bis in die Gegenwart. Die Bildungsmaterialien sollten Möglichkeiten der selbstständigen und multiperspektivischen Erschließung des Gegenstandes anbieten. Dazu gehört auch, dass eigene Unsicherheiten und Unklarheiten nicht ignoriert, sondern strukturiert adressiert werden. In diesem Sinne wirken sowohl die Thematisierung eigener problematischer Wissensbestände als auch die Einbeziehung der Meta-Ebene präventiv, weil sie den Austausch eigenen Wissens als auch die Thematisierung von Funktionen und Mechanismen des Ressentiments erlauben.⁹

Im Folgenden wird zunächst auf die Verbindung von Antisemitismus mit Verschwörungsdenken eingegangen und wie Jugendliche mit diesen insbesondere über Soziale Medien, die zu einem wichtigen Sozialisationsfaktor geworden sind, in Berührung kommen. Der im Modellprojekt entwickelte Studientag wird im Anschluss als Intervention beschrieben. Neben der Konzeption werden die wissenschaftliche Begleitung (formative Evaluation) und die zeitversetzten quantitativ-empirischen Erhebungen zur Wirkungsanalyse (summative Evaluation) vorgestellt. Anhand des Moduls »Historische Quellenarbeit – Kontinuitäten antisemitischer Verschwörungserzählungen« am Beispiel des Mythos »Ritualmord« werden schließlich explizite und implizite Ziele des Bildungsmaterials reflektiert. Ein Ausblick nimmt abschließend Forschungsdesiderate und Problemlagen der Bildungsarbeit auf.

Antisemitismus und Verschwörungsdenken

Verschwörungsmythen und Antisemitismus sind historisch wie strukturell miteinander verbunden. Verschwörungsdenken ist dem antisemitischen Weltbild immanent und das Wesen von Verschwörungsideologien ist strukturell antisemitisch.¹⁰ Insbesondere der moderne Antisemitismus in seinem

⁹ Müller, »Identität«

¹⁰ Salzborn, »Verschwörungsmythen und Antisemitismus«

Anspruch als umfassende Welterklärung hat diesen Zusammenhang gefestigt.

Verschwörungsmythen sind Produkte der Phantasie, die gegen Erfahrungen abgedichtet sind und keine gegenläufigen Verständnisse zulassen. Sie sind eingebettet in manichäische Weltbilder, die nur Gut und Böse kennen. Verschwörungsmythen reduzieren Komplexität, indem »schwer durchschaubare, abstrakte, unverstandene, widersprüchliche und hochkomplexe Gesellschaftsentwicklungen mit dem böswilligen, hinterhältigen und vorsätzlichen Handeln einer im Verborgenen agierenden Gruppe gedeutet werden«¹¹. Strukturelle und abstrakte Aspekte moderner Vergesellschaftung werden damit ignoriert. Was aber macht Verschwörungsmythen dann überhaupt attraktiv? Verschwörungserzählungen bieten sich als Deutungen an, eine zunehmend komplexe Welt erklär- und handhabbar zu machen. Sie geben Orientierung vor und erzeugen ein Gefühl von Sicherheit, indem vermeintliche Schuldige für eigene Probleme oder gesellschaftliche Krisen identifiziert werden. Verschwörungsmythen bedienen dabei die psychischen Bedürfnisse derjenigen, die sie erfinden und an sie glauben.¹² Die Verschwörungsgläubigen passen ihre Vorstellung von Realität diesem Bedürfnis an. Damit bieten sie einen emotionalen Gewinn, weil sie vermeintlich entlasten von schwer auszuhaltenden Widersprüchen und Ambivalenzen, die das Leben in modernen Gesellschaften mit sich bringt, und zugleich die Gelegenheit gewähren, negative Affekte auszuagieren.

Die Blaupause für diese projektive Gestalt von Verschwörungsmythen liegt im modernen Antisemitismus vor. Die nicht durchschaute Funktionsweise moderner kapitalistischer Gesellschaften und die »Biologisierung«¹³ dieser Verhältnisse bilden dessen Kern. Der moderne Antisemitismus bietet eine umfassende Weltdeutung an, in der gesellschaftliche Prozesse personifiziert und deren negative Auswirkungen Jüdinnen und Juden angelastet werden. Damit wird diesen zugleich eine ungeheure Macht zugeschrieben. Dieser falschen Sichtweise, die Welt zu erklären, ist ein Vernichtungspotenzial eigen. Gemäß dem manichäischen Weltbild des Antisemitismus wird *der Jude* mit dem Bösen, das der Gesellschaft schadet, identifiziert, das mit ihm beseitigt werden soll. Dass dabei immer wieder auf Jüdinnen und Juden als Projektionsobjekte zurückgegriffen wird, liegt an der historisch

11 Rensmann, »Phantasma«, S. 108

12 Salzborn, »Verschwörungsmythen und Antisemitismus«

13 Postone, »Antisemitismus und Nationalsozialismus«, S. 189

gewachsenen Konstellation und Verbreitung des Judenhasses: »Der Antisemitismus ist ein eingeschliffenes Schema, ja ein Ritual der Zivilisation, und die Pogrome sind die wahren Ritualmorde.«¹⁴

Bereits in den 1890er-Jahren hatte sich der moderne Antisemitismus als »kultureller Code«¹⁵ etabliert. Die antisemitischen Bilder des Juden, der im Hintergrund die Fäden zieht, sind historisch tradiert und eingeschrieben in das kollektive Bildgedächtnis. Auch wenn diese Bilder und Narrative keine realen Jüdinnen und Juden zeigen oder thematisieren, ist die Vorstellung von Verschwörern, die zum Schaden der Mehrheitsgesellschaft und zum Vorteil der verschworenen Gemeinschaft im Hintergrund und im Geheimen wirken, eng mit den Bildern jüdischer Macht und Einflussnahme verbunden, wie sich auch in den einleitend genannten empirischen Studien zeigt. Diese Vorstellungen wurden und werden über wechselnde Erzählungen popularisiert. Zwar wird die auf das Wirken des Geheimdienstes im russischen Zarenreich zurückgehende antisemitische Fälschung »Die Protokolle der Weisen von Zion« heute in westlichen Gesellschaften nur noch selten gelesen. Die darin versammelten Ideologeme finden sich aber auch in pop- und damit massenkulturellen Erzeugnissen wieder, wie in Musik und Videos von Rapmusikern¹⁶, visualisiert aber auch über Charaktere in der Jugendliteratur, wie etwa der Darstellung der Goblins in Harry Potter¹⁷. Auch wenn dies partiell nicht intendiert sein mag, wird dadurch deutlich, wie stabil ihre Tradierung im Bildgedächtnis ist und gerade deswegen ist davon auszugehen, dass diese Bilder die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verhältnisse prägen. Insbesondere die Verallgemeinerung der Sozialen Medien hat der Verbreitung antisemitischer Bilder neue Wege bereitet. Vor allem aber fügen sich die antisemitischen Inhalte in neue, unterhaltsame Formen ein, sie transportieren brutale Inhalte, die mit einem Augenzwinkern versehen lustig sein sollen, oder erlauben politische Positionierungen zu Themen, die tagesaktuell als besonders dringlich verhandelt werden. In dieser Form fließen sie in den Informationsstrom an Trivialitäten und Transgressionen der Sozialen Medien ein. Für Jugendliche sind die Sozialen Medien heute ein unhinter-

14 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, S. 180

15 Volkov, *Antisemitismus als kultureller Code*

16 Grimm/Baier, »Antisemitismus im deutschsprachigen Hip-Hop«; Baier, »Antisemitismus im deutschsprachigen Gangsta-Rap«

17 Babenhauserheide, *Harry Potter*; Dies., »Kobolde«

gehbare Kommunikationsmedium, das – wie im nächsten Abschnitt näher ausgeführt wird – schon lange nicht mehr nur positiv betrachtet wird.

Sozialisation und Soziale Medien

War im Jahr 2014 die Alterskohorte der 14- bis 24-Jährigen erst zu 71 Prozent täglich online, nutzten 2018 99 Prozent dieser Kohorte das Internet täglich.¹⁸ Die DIVSI U25-Studie, die das Verhalten von Jugendlichen in Deutschland zwischen 14 und 24 Jahren im Internet beforcht, zeigt deutlich, dass aus dieser intensiven Nutzung nicht unmittelbar auf die normative Bewertung der Digitalisierung geschlossen werden kann. Vielmehr wird das Internet vor allem pragmatisch genutzt. Die Anzahl junger Menschen, die mit der Nutzung des Internets Gefahren und Probleme verbinden, nahm in den vergangenen Jahren stark zu. Das Internet wird also sowohl als nützliches Instrument als zugleich als Medium begriffen, das äußere und innere Zwänge (»Internetsucht«) für die Nutzenden produziert, die vielen jungen Menschen Angst machen. Diese Risiken und Ängste beziehen sich zunächst auf technische Aspekte, etwa die Infizierung des eigenen Computers oder Smartphones mit Schadsoftware. In zunehmendem Maße aber wird die soziale Interaktion als risikobehaftet verstanden. 59 Prozent sehen die Gefahr, dass ihre Daten ohne Zustimmung weitergegeben werden, 46 Prozent fürchten die Veröffentlichung von intimen Fotos oder Posts durch Dritte, 40 Prozent Beleidigungen und 36 Prozent haben Angst vor Online-Mobbing.¹⁹ Die teils starke Zunahme der Risikowahrnehmung kann mit der gestiegenen Sensibilisierung für die negativen Aspekte der Internetnutzung zusammenhängen, wahrscheinlicher jedoch ist, dass die negativen Erfahrungen der Befragten hier eine zentrale Rolle spielen. 11 Prozent gaben an, dass ihr Profil gehackt und andere in ihrem Namen kommentiert hatten, 20 Prozent wurden durch gefälschte Nutzerprofile getäuscht, 14 Prozent waren bereits Opfer von Online-Mobbing und die enorme Anzahl von 27 Prozent waren Beleidigungen und Hasskommentaren im Internet ausgesetzt.²⁰ Bei letzterem zeigt sich ein sprunghafter Anstieg. Bei der

18 DIVSI, *U25-Studie*, S. 12

19 Ebd., S. 77

20 Ebd., S. 79

Erhebung im Jahr 2014 lag der Wert noch bei 9 Prozent.²¹ Daher ist nur konsequent, dass 64 Prozent der Aussage (ganz oder eher) zustimmen, »Wer sich im Internet öffentlich zeigt oder mitteilt, muss damit rechnen, beleidigt oder beschimpft zu werden.«²² 38 Prozent äußern sich deswegen nicht im Internet.²³ Die Aussagen der DIVSI U25-Studie fragen nach *dem Internet*, die Antworten beziehen sich jedoch häufig auf Gefahren und Risiken, die vor allem in Sozialen Medien lauern. Diese Zahlen zeigen, dass Jugendliche ein Problembewusstsein für die negativen Aspekte der Digitalisierung haben, sie lassen jedoch nur bedingt Schlüsse auf die Empfänglichkeit der Jugendlichen zu. Zum einen, weil *Problembewusstsein* und *Empfänglichkeit für problematische Inhalte* nur analytisch als Pole verhandelt werden könnten, in der Empirie ist davon auszugehen, dass wir es mit Skalen zu tun haben und Individuen bei bestimmten, stark emotional aufgeladenen Erzählungen empfänglicher sind als bei anderen. Mit Blick auf die Empfänglichkeit der Jugendlichen für Verschwörungserzählungen ergibt sich ein nur grobes Bild. Die Jugend, Information, Medien 2020-Studie zeigt, dass fast die Hälfte aller Befragten (43 Prozent) im Monat vor der Befragung im Internet Verschwörungserzählungen begegnet ist.²⁴ Mädchen, Jüngere und Hauptschüler:innen sind dabei besonders häufig mit Verschwörungserzählungen konfrontiert.²⁵ Die Ergebnisse sind nur schwer zu deuten, die Autoren der Studie verzichten ganz darauf. Wenn die Gruppen tatsächlich häufiger mit Verschwörungserzählungen konfrontiert sind, dann würde das in diesem Kontext bedeuten, dass Sie in höherem Maße fähig sind, diese auch als solche zu benennen, da die Studie nicht objektive Sachverhalte, sondern subjektive Eindrücke abfragt. Und wenn diese Gruppen fähig sind, Verschwörungserzählungen als solche zu erkennen, wäre zu fragen, wie diese Gruppen darauf reagieren und warum sie trotz der vorhandenen Fähigkeiten zum Erkennen nicht so darauf reagieren (können), dass sie zukünftig nicht mehr mit solchen Inhalten konfrontiert werden. Denn anzunehmen wäre, dass das Erkennen von Inhalten als Verschwörungserzählungen mit einer irgendwie ablehnenden Reaktion verbunden ist, die von den Algorithmen, die die Inhalte der Sozialen Medien kuratieren, im Sinne von Desinteresse gedeutet werden, das wiederum dazu führt, dass solche Inhalte seltener

21 Ebd.

22 Ebd., S. 66

23 Ebd.

24 mpfs, *JIM-Studie*, S. 63

25 Ebd., S. 64

präsentiert werden. Denkbar wäre auch, dass die verschwörungsbezogenen Inhalte als solche erkannt, aber konsumiert werden, weil die primäre Motivation für den Konsum Sozialer Medien die Unterhaltung ist. Diese Unklarheiten zeigen an, dass quantitative Erhebungen unter Jugendlichen qualitativ erweitert werden müssen, um die Ergebnisse überhaupt sinnvoll ausdeuten zu können. Die Rezeption verschwörungsideologischer Inhalte durch Jugendliche ist kaum erforscht. Diese Lücke wird sowohl in der fachlichen als auch öffentlichen Diskussion problematischerweise durch die Annahme einer unmittelbaren Kausalität von Konsum und Aneignung verschwörungstheoretischer Inhalte gefüllt. Experimentell angelegte qualitative Arbeiten²⁶ lassen erkennen, dass Jugendliche nicht nur über die Gefahren, sondern auch Handlungsmöglichkeiten aufgeklärter sind als die öffentliche Diskussion vermuten lässt. In der Untersuchung von Hüne stand keiner der 13 Studienteilnehmenden stand verschwörungsideologischen Inhalten gleichgültig gegenüber, diese wurden ausnahmslos negativ beurteilt. Sieben Jugendliche wollten ihre Zurückweisung solcher Inhalte durch dislikens oder Kommentare zum Ausdruck bringen, sechs Jugendliche wollte mit den Inhalten bewusst in keiner Form interagieren, weil sie wussten, dass dies dazu führt, dass die Thematik stärkere Aufmerksamkeit und damit an Reichweite gewinnt.²⁷ Wenngleich über das Ausmaß der bei Jugendlichen vorhandenen Kompetenzen, die zu einer adäquaten Reaktion befähigen, keine validen Aussagen möglich sind, kann zuerst einmal davon ausgegangen werden, dass diese vorhanden sind. Das Modellprojekt, das im folgenden Abschnitt vorgestellt wird, basiert auf der Annahme, dass Jugendliche Verschwörungserzählungen, die sie als solche identifizieren, ablehnen, und zielt auf dieser normativen Grundlage darauf, die Kompetenzen von Jugendlichen zu stärken, Verschwörungsdenken auch als solches zu erkennen und zu begreifen, warum es als Wahrnehmungshaltung attraktiv ist.

26 Hüne, *Jugendliche und verschwörungstheoretische Social-Media-Beiträge*

27 Ebd., S. 54

Die Anlage des Modellprojekts: Konzeption und Evaluation

Das Projekt fand in Kooperation des Max Mannheimer Studienzentrums (MMSZ) in Dachau mit dem Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter (ZPI) der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld statt.²⁸ Die Erstellung der Bildungsmaterialien war in die historisch-politische Bildungsarbeit des MMSZ eingebettet. Über die gesamte Projektlaufzeit erfolgte eine wissenschaftliche Begleitung durch das ZPI. Das Projekt ist ein Beitrag zur Etablierung von Wirkungsanalysen in der Bildungsarbeit, die im außerschulischen Bereich nach wie vor stark vernachlässigt werden. Im Sinne einer nachhaltigen Bildungsarbeit ermöglicht die Evaluation die Reflexion der Ziele und überprüft deren Implementierung in der Praxis. Die Evaluation des Projekts fand zur Förderung von Qualität und Nachhaltigkeit sowohl formativ als auch summativ statt, indem die Entwicklung des Bildungsformats fortlaufend wissenschaftlich begleitet und die Wirkung des Bildungsangebots quantitativ empirisch geprüft wurde.

Der Studientag wurde eintägig und für Gruppen mit bis zu 15 Personen konzipiert. Die Zielgruppe sind Jugendliche im Alter ab 16 Jahren und junge Erwachsene. Methodisch-didaktisch wird zwischen Gruppenübungen, Plenumsgesprächen und Diskussionen, Inputs durch die Teamenden, Kleingruppenphasen sowie digitaler Interaktion gewechselt. Während des Studientags werden die Teilnehmenden historisch informiert für aktuelle Formen von Antisemitismus sensibilisiert. Auf diese Weise erfahren sie die Kontinuitäten antisemitischer Verschwörungsmymen sowie die Facetten des antisemitischen Ressentiments. Sie lernen über Funktionsweisen und zentrale Motive antisemitischer Verschwörungsmymen sowie über die strukturelle Anschlussfähigkeit weiterer Verschwörungserzählungen für antisemitische Weltdeutungen, um diese dekonstruieren zu können. Damit kann ein Verständnis der Funktion von Antisemitismus als Deutungsangebot in einer komplexen Welt entwickelt werden. Der Studientag ermöglicht, Wissen zu generieren, eine Haltung zu entwickeln und Handlungsoptionen gegen Antisemitismus zu erkennen. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden dadurch gestärkt, historisch informiert aktuelle Formen des Antisemi-

²⁸ Mitarbeiterinnen im Projekt waren für das MMSZ Felizitas Raith, Eva Gruberová, Nathalie Jacobson und Eva Hoegner und für das ZPI Marc Grimm, Saskia Müller und Ullrich Bauer.

tismus zu erkennen, zu dechiffrieren und bei sich und anderen zurückzuweisen.

Während der Entwicklungsphase flossen die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Verschwörungsmythen und pädagogisch-didaktischen Ansätzen im Austausch von Forschung und Praxis prozessbegleitend ein. Zusätzlich wurde das Modul »Historische Quellenarbeit« in den Materialwerkstätten der Bielefeld School of Education (BiSEd)²⁹ einer systematischen Reflexion unterzogen.

Die Wirkungszusammenhänge wurden durch quantitative Befragungen, teilnehmende Beobachtung in der Erprobungsphase und Reflexionsgespräche mit den Praktiker:innen erforscht. Für die Evaluation der Wirkung wurden in einem Workshop mit den Projektbeteiligten aus der Praxis zunächst die expliziten und impliziten Ziele formuliert. Damit sollten die im Praxisalltag stets mitgedachten Ziele der Bildungsarbeit reflexiv gemacht werden. Dies bildete die Grundlage der Wirkungsevaluation. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war zu prüfen, wie sich die Ziele in die Praxis umsetzen lassen und was sich durch die Präventionsarbeit geändert hat. Der Zweck der Evaluation besteht nicht in einer einfachen Wirkungskontrolle, sondern der Wirkungszusammenhang steht im Fokus, d.h. die Ausgangslagen, Einschätzungen, Ziele, Inhalte und Methoden sowie deren Zusammenwirken, das die Ergebnisse formt. Damit können Aussagen über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von historisch-politischer Bildungsarbeit getroffen werden.

Durch eine mehrstufige quantitative Befragung der Teilnehmenden mittels Papierfragebögen wurden Wissenszuwachs, Empathieentwicklung, Kompetenzgewinn, Qualität und Akzeptanz sowie Resilienz gemessen. Erhebungszeitpunkte waren jeweils ein bis zwei Wochen vor dem Studientag, direkt danach und vier bis sechs Wochen nach der Teilnahme. Die Fragebögen umfassten Fragen zu soziodemographischen Merkmalen, Wissensinhalten, Einstellungen, Einschätzungen und Fragen zur Bewertung des Seminars. Marker für die Wirksamkeit der Bildungsarbeit können anhand einer Antisemitismusskala bestimmt werden. Für die Teilnehmenden bietet sich durch die Art der Befragung die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit eigenem Wissen und Nicht-Wissen und der Reflexion des eigenen Lernprozesses. Durch die Anlage des Projekts können außerdem die Interessen, Wünsche und Perspektiven der Zielgruppe mit in die Bildungsarbeit

29 Schweitzer/Heinrich/Streblow, »Arbeitsmodell von Materialwerkstätten«

einfließen. Evaluiert wurden drei verschieden große Gruppen. Insgesamt nahmen an der ersten Befragung 167 Personen teil, an der zweiten 138 Personen und an der letzten Befragung noch 117 Personen. Die Befragungen fanden zwischen 1. Oktober und 30. November 2021 statt.

Das für dieses Projekt entwickelte Evaluationsdesign kann auch zukünftig für die Auswertung von Bildungsprogrammen genutzt werden. Darüber hinaus lassen die im Projekt erworbenen Erkenntnisse auch Schlüsse über die Wirksamkeit von Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zu, die ebenso von großer Relevanz sind für den schulischen Kontext. Zudem gibt es trotz der Aktualität des Themas wenig Erkenntnisse über das Wissen über und die Offenheit für Verschwörungsideologien im Jugendalter, obwohl davon auszugehen ist, dass diese Gruppe insbesondere über Soziale Medien in hohem Maße mit ihnen konfrontiert ist. Auch hierfür liefert die Befragung Anhaltspunkte, an die in der weiteren Forschung angeknüpft werden kann.

Das Modul »Historische Quellenarbeit – Kontinuitäten antisemitischer Verschwörungserzählungen« am Beispiel des Mythos ›Ritualmord‹

Die Quellenarbeit bildet das Kernelement des Studientags. Eine Einführung in das Modul erfolgt im Plenum. In Kleingruppen erhalten die Teilnehmenden Mappen zu verschiedenen antisemitischen Verschwörungsmythen aus der Weimarer Republik (Ritualmordmythos, Mythos ›Jüdische Welt-herrschaft‹ anhand der »Protokolle der Weisen von Zion«, Mythos ›Juden als Giftmischer‹ im Zusammenhang mit dem Thema Impfen, Mythos ›Judenpresse‹/›Lügenpresse‹, Mythos ›Finanzjudentum‹) mit einem jeweiligen Querschnitt aus der Presse (Völkische Veröffentlichungen, Jüdische Positionen, Allgemeine Presse) sowie Bezügen zur Gegenwart. Die Teilnehmenden setzen sich mit den Inhalten auseinander und erarbeiten Präsentationen für die Gesamtgruppe. Im Folgenden wird das Modul am Beispiel der Mappe ›Ritualmordmythos‹ in den Blick genommen.

In der Mappe befinden sich verschiedene Quellen – Texte, zumeist Ausschnitte aus Zeitungsartikeln, und Bilder. Aufhänger und Einstieg in die Materialien ist das Foto eines QAnon-Anhängers, der am 6. Januar 2021 zusammen mit anderen Personen gewaltsam in das Kapitol in Washington D.C.

eingedrungen war (Abb. 1). Sein T-Shirt, auf dem ein großes Q in den Farben der USA prangt, macht ihn als Anhänger der Verschwörungsideologie erkennbar. Das Foto kann von den Teilnehmenden nicht sofort eingeordnet werden, sorgt also für Irritationen und erzeugt Neugier. Durch diesen Bezug auf eine aktuelle Variation des Ritualmordmythos werden die Teilnehmenden in der Gegenwart, in der antisemitische Verschwörungserzählungen immer noch eine Relevanz haben, abgeholt. Zudem lassen sich Anknüpfungspunkte zu vorherigen Inhalten des Studientags herstellen. Auf die Gegenwart gehen die Materialien zum Schluss wieder ein.



GEGENWART

QANON-VERSCHWÖRUNGSERZÄHLUNG

Weltweit wurden die Bilder der Menschen geteilt, die am 6.1.2021 das Kapitol in Washington gestürmt haben, um zu verhindern, dass der gewählte Präsident Joe Biden im Amt bestätigt wird. Unter den gewalttätigen Eindringlingen waren auch Anhänger:innen der QAnon-Verschwörungserzählung.

Quelle: picture alliance/
associated press: Manuel
Balce Ceneta



Abb. 1: QAnon-Anhänger am 6. Januar 2021 im Kapitol in Washington D.C.

Quelle: Materialien des Max Mannheimer Studienzentrums

Ein kurzer Infotext führt in den Mythos ›Ritualmord‹ ein, in die Lüge, Jüdinnen und Juden würden zu rituellen Zwecken Kinder töten und deren Blut trinken oder verarbeiten, die ihre historischen Ursprünge in der christlichen Judenfeindschaft hat. Erläutert werden auch die Folgen dieser Anschuldigungen gegen Jüdinnen und Juden, die seit dem Mittelalter zu Verfolgung und Gewaltverbrechen geführt haben. Dieses wiederkehrende anti-

semitische Stereotyp wurde bereits in der Weimarer Republik in der nationalsozialistischen Hetze gegen Jüdinnen und Juden aufgenommen. Die Beständigkeit dieser Anschuldigung sowie das Ausmaß der Gewalt auch nach 1945 werden deutlich vermittelt. Informiert wird über die Pogrome an Shohah-Überlebenden 1946 in verschiedenen osteuropäischen Ländern, darunter im Juli des Jahres in Kielce/Polen, wo aufgrund eines Ritualmordvorwurfs über vierzig Jüdinnen und Juden ermordet wurden.

Die Arbeit mit den historischen Quellen erfolgt anhand von transkribierten Auszügen und Faksimiles von Zeitungsartikeln zum Thema quer durch die Presselandschaft der Weimarer Republik. Zusatzmaterialien aus der NS-Zeit liegen ebenfalls vor.

In einem Kasten wird über den Mord an einem vierjährigen Kind informiert, der sich 1929 in der fränkischen Stadt Manau ereignete und von völkischer sowie deutschnationaler Seite als jüdischer Ritualmord inszeniert wurde. Völkische, hier nationalsozialistische, Veröffentlichungen werden durch Ausschnitte aus dem Artikel »Der Blutmord in Manau« (Abb. 2), der im März 1929 im antisemitischen Wochenblatt »Der Stürmer« erschienen war, vorgestellt. Der »Central-Verein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens« erstattete Anzeige gegen die Verantwortlichen des »Stürmer«. Im darauffolgenden Prozess wurde der Herausgeber Julius Streicher zu zwei Monaten Haft verurteilt.



INFO

„Der Stürmer“ war eine antisemitische Wochenzeitung, die von 1923 bis 1945 erschien. In ihr wurden extrem hetzerische Artikel und Karikaturen veröffentlicht. Gegründet und herausgegeben wurde sie von dem fanatischen Antisemiten Julius Streicher (1885–1946), NSDAP-Mitglied und zeitweise Gauleiter Franks. In der NS-Zeit wurde die Zeitung in sogenannten „Stürmerkästen“ zur öffentlichen Ansicht ausgestellt. Unter jedem Kasten fand sich der Schriftzug „Die Juden sind unser Unglück“.

1929 wurde der Mord an einem vierjährigen Kind in Manau/Franken von Teilen der Presse als jüdischer Ritualmordfall inszeniert. Die Hetze ging so weit, dass einzelne Nationalsozialisten gut besuchte Vorträge zu diesem angeblichen Ritualmord hielten.

Zahlreiche Jüdinnen/Juden der Umgebung von Manau wurden vor dem Hintergrund dieser Hetze festgenommen und mussten ein Alibi nachweisen.

Abb. 2.1: Auszug aus dem Artikel »Der Blutmord in Manau« im »Stürmer« von März 1929

Quelle: *Materialien des Max Mannheimer Studienzentrums*



QUELLE:

DER STÜRMER, MÄRZ 1929: „DER BLUTMORD IN MANAU“

„Der blonde Knabe. – Der Stich in die Halsschlagader. – Der blutleere Körper. Die Wunde am Rückenwirbel. – Das geheimnisvolle Auto“

Unser Sonderberichterstatler Dr. Hellmuth sendet uns vom Tatort die nachfolgende Darstellung:

An einem herrlichen, warmen Frühlingssonntag spielten den ganzen Nachmittag die Kinder des Dorfes im Freien. Lachende Lebenslust spiegelt auf ihren Wangen, endlich nach langer, schwerer Winterzeit können sie sich wieder lustig tummeln. Unter ihnen befindet sich auch Karl Keßler, ein munterer, blonder Knabe. Groß ist er gewachsen und gut entwickelt. Seine drei anderen Geschwister weilten an diesem Nachmittag im nahen Walchenfeld bei einer Schulschlußfeier. Karl wollte nun gegen 5 Uhr seine Geschwister abholen und begibt sich deswegen durch das kleine Wäldchen dem Orte zu. Am Eingang des Waldes wird er noch von einem Postauto aus gesehen. Von da an war er spurlos verschwunden.

Abb. 2.2: Auszug aus dem Artikel »Der Blutmord in Manau« im »Stürmer« von März 1929

Quelle: *Materialien des Max Mannheimer Studienzentrums*



Als er am Abend nicht heimkehrte, suchten die besorgten Eltern die ganze Ortschaft ab, ohne ihn zu finden. Mit fortschreitender Zeit steigert sich die Besorgnis der Eltern und sie glauben ihn im nahen Weiher verunglückt oder im Walde verirrt. Es wird die Feuerwehr alarmiert, ebenso die Gendarmerie. Nach langem, vergeblichem Suchen entdeckt plötzlich ein Bürger ca. 50–60 Meter von der Stelle entfernt, wo er das letzte Mal gesehen wurde, einige Blutspritzer. Man geht den wenigen Blutstropfen nach und findet Karl nach 15–16 Metern mit dem Gesicht auf dem Boden liegend, tot auf. Die Sektion der Leiche ergab, daß der Körper völlig ausgeblutet war. Nur eine ganz kleine Menge Blut befand sich noch in der linken Herzkammer. Damit ist der Beweis einwandfrei geliefert, daß es sich hier nur um einen jüdischen Blutmord handeln kann.“
(...)

Abb. 2.3: Auszug aus dem Artikel »Der Blutmord in Manau« im »Stürmer« von März 1929

Quelle: *Materialien des Max Mannheimer Studienzentrums*

Die Nationalsozialisten vereinnahmten den Mord für ihre Propaganda. In der Mappe findet sich ein Foto des 1930 aufgestellten Gedenksteins in Manau heute. Weitere Zeitungsmeldungen von 1930 informieren über die von den Nationalsozialisten angefachte »Pogromstimmung in Deutschland«.

Eine bewusste Entscheidung in der Konzeption des Projekts war, Antisemitismus als variantenreiches Phänomen auch jenseits des Vernichtungsantisemitismus der NS-Zeit zu thematisieren. Über Zusatzmaterialien wird aber eine Verbindung zur NS-Zeit und zur Shoah hergestellt. Ein Faksimile des Titelblatts einer Sonderausgabe des »Stürmer« von 1934 zum Thema mit der Überschrift »Jüdischer Mordplan gegen die nichtjüdische Menschheit aufgedeckt« zeigt eine antisemitische Karikatur zum Ritualmordmythos. Ein Brief Heinrich Himmlers von Mai 1943 an den Leiter des Reichssicherheitshauptamtes Ernst Kaltenbrunner verdeutlicht den bewussten Einsatz des Ritualmordmythos zur antisemitischen Mobilisierung. Drei Fotos zeigen Szenen von Ausgrenzung, Demütigung und Morddrohungen in den 1930er Jahren in Deutschland: Die öffentliche Anprangerung sog. »Rassenschande« durch die SA im Juli 1933, antisemitische Schmierereien an einem Schaufenster im Juni 1938 und eine Frau auf einer Parkbank mit der Aufschrift »Nur für Juden!« im Jahr 1938.

Jüdische Positionen werden präsentiert durch Schriften jüdischer Verbände, hier eine Flugschrift der Verwaltungen der israelitischen Kultusgemeinden des Rabbinatsbezirks Burgpreppach (Abb. 3), die in Reaktion auf die antisemitische Ritualmordlüge von Manau 1929 erschien. Dadurch

wird deutlich, dass jüdische Organisationen über Inhalt und Intention antisemitischer Propaganda aufgeklärt und sich gegen die Angriffe gewehrt haben. Damit wird nicht nur dem Bild entgegengetreten, »die Juden wären wie die Lämmer zur Schlachtbank gegangen«. Gerade diese historische, jüdische Kritik am Ritualmordmythos holt die Historie in die Gegenwart: Deutlich wird, dass der Kampf um Ideen und Köpfe im öffentlichen Raum keine akademische Fingerübung ist, sondern geführt wird, weil die Erzählungen, so abstrus sie scheinen mögen, reale Konsequenzen haben, wenn sie zur Grundlage menschlichen Handelns werden. Die Auseinandersetzung mit Verschwörungsdanken wird dadurch als kontinuierliche Herausforderung demokratischer Gesellschaften beschrieben und damit der Vorstellung entgegengetreten, Verschwörungsdanken wäre eine neue und an die Verallgemeinerung Sozialer Medien gebundene Erscheinung.

Aus der Allgemeinen Presse zum Prozess um die Ritualmordanschuldigungen werden Regionalzeitungen herangezogen, hier die liberale »Nürnberg-Fürther Morgenpresse« (Abb. 4).

Nach dieser Presseschau aus der Weimarer Republik wird ein Bezug anhand von Fotos und Informationen von der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart hergestellt. Zu sehen ist ein Foto von Angehörigen der Opfer des Pogroms in Kielce auf dem Begräbnis im Juli 1946 mit kurzen Informationen zu dem Pogrom. Ein zweiter aktueller Bezug informiert über die Verschwörungserzählung QAnon, die als Aktualisierung des antisemitischen Ritualmordmythos vorgestellt wird. Insbesondere in deren zentrale, antisemitische Kernerzählung wird eingeführt, wonach eine geheime Elite die USA beherrsche, die Kinder entführe und foltere, um deren Blut zu entnehmen, da das darin enthaltene, durch Angst ausgeschüttete Stoffwechselprodukt Adrenochrom ihnen als Verjüngungsmittel diene. Von den Anhänger:innen werden Verweise auf den tradierten Ritualmordmythos bewusst eingesetzt. Ähnliches wurde bereits vorher durch die Pizzagate-Verschwörungserzählung verbreitet. In der Konsequenz der im US-Wahlkampf 2016 verbreiteten Verleumdung, die demokratische Präsidentschaftskandidatin Hillary Clinton und ihr Team unterhielten einen Kinderpornoring und hielten Kinder im Keller einer Pizzeria in Washington D.C. gefangen, drang ein Mann im Dezember des Jahres mit Waffengewalt in die Pizzeria ein. Von den USA aus hat sich die Verschwörungserzählung auch in Deutschland verbreitet und wurde an hiesige Kontexte angepasst. Aktuelle Fotos zeigen den eingangs erwähnten QAnon-Anhänger im Kapitol sowie Schilder bei sogenannten Co-



INFO

Auch jüdische Verbände brachten Flugblätter und Schriften heraus, um sich so in der Öffentlichkeit gegen hetzerische Anschuldigungen zu wehren.

J

QUELLE:

PAMPHLET DER VERWALTUNGEN DER ISRAELITISCHEN KULTUSGEMEINDEN DES RABBINATSBEZIRKS BURGPREPPACH, 1929: „BLUTTAT VON MANAU“

„Glaubt irgendein vernünftiger Mensch, daß das Blut des ermordeten Knaben von Hofheim aus in so und sovielen Portionen verteilt nach allen Richtungen der Welt versandt worden sein soll? Glaubt irgendein Mensch, daß diese Versendung durch die Post unauffällig hätte stattfinden können, und, daß das ein einzelner Mensch besorgen kann, ohne daß er sofort dabei ertappt wird? Kein vernünftiger Mensch kann so etwas für möglich halten.“

In allen diesen Schriften wird man alles Mögliche finden, manch Interessantes und manch Langweiliges, manch Zeitgemäßes und manch Veraltetes, aber eines wird man nicht finden, daß es irgendwo eine, wenn auch ganz versteckte oder verborgene Andeutung gibt, daß man zu irgendwelchen religiösen Zwecken, geschweige zur Feier des Osterfestes Menschenblut benötige.

(...)

Überall wird man finden, daß der Mord zu den drei schwersten Todsünden gehört, die in jeder Form verboten und verabscheut sind.

(...)

eine ganze Reihe von Päpsten hat in verschiedenen Erlassen immer wieder darauf hingewiesen, daß es einen jüdischen Ritualmord nicht gebe, und daß in den jüdischen Schriften diese oder eine ähnliche Lehre nicht enthalten sei.

(...)

Wir richten an die Gesamtbevölkerung, mit der wir stets im besten Einvernehmen gelebt haben und weiter leben wollen, die dringende Bitte, nicht der Stimme des Hasses zu folgen, sondern der Stimme der Gerechtigkeit, des Friedens und der Nächstenliebe!“

Abb. 3: Auszug aus der Flugschrift »Bluttat von Manau« der Verwaltungen der israelitischen Kultusgemeinden des Rabbinatsbezirks Burgpreppach von 1929

Quelle: Materialien des Max Mannheimer Studienzentrums



INFO

Die „Nürnberg-Fürther Morgenpresse“ war eine liberale fränkische Regionalzeitung.

A

QUELLE:

NÜRNBERG-FÜRTHNER MORGENPRESSE, 5.11.1929: DAS URTEIL IM TALMUD-PROZESS

„Noch in seiner letzten Nummer hat der Stürmer, während der Prozess schon seinen Gang genommen hatte, den Mord von Manau in Unterfranken wiederum benutzt, um gegen die jüdischen Mitbürger die gemeinsten Verleumdungen in aller Breite darzulegen.

Wenn auch gegenüber den Anträgen des Staatsanwaltes das Strafausmaß noch milde ausgefallen ist, so kann doch das Urteil Genugtuung auslösen. Es war einmal möglich, in einer öffentlichen Gerichtsverhandlung (...) die ganze **R i t u a l m o r d h e t z e a b z u t u n** und dahin zu weisen, wohin sie gehört: in das Gebiet des Märchens und in das Gebiet eines sinnlosen Hasses.(...)
(...)

Erfreulich war das Auftreten des Staatsanwaltes, der mit einer bemerkenswerten Entschlossenheit darlegte, wie vernichtend der „Stürmer“ in seinem Inhalte ist (...). Die Freiheit der Meinung, welche in der Verfassung geschützt ist, darf nie zu einem **w i d e r l i c h e n M i s s b r a u c h** gesteigert werden (...)

Es wäre nur zu wünschen, dass die in diesem Prozess verhängten Strafen (...) doch die Besinnung erwecken, daß das Ausmaß des künftigen Kampfes in sachlichen Grenzen bleibt.“

Abb. 4: Auszug aus dem Artikel »Das Urteil im Talmud-Prozess« aus der Nürnberger Morgenpresse vom 5.11.1929

Quelle: *Materialien des Max Mannheimer Studienzentrums*

rona-Protesten 2020 in Stuttgart, auf denen mit Codes die Anhängerschaft zu QAnon kenntlich gemacht wird.

Ein weiterer aktueller Bezug wird durch die Parole »Kindermörder Israel« aufgenommen, die sich ebenfalls des antisemitischen Ritualmordmythos bedient. Die Mappe enthält ein Bild eines antisemitischen Schildes auf einer antiisraelischen Demonstration 2014 in Berlin. Auf dem Schild ist ein manipuliertes Foto von Benjamin Netanjahu mit roten Augen, Davidstern auf der

Stirn und Blut in den Mundwinkeln zu sehen, vor ihm ein blutendes, weinendes Kind.

Die Teilnehmenden haben eine Stunde Zeit, um sich in Kleingruppen von drei bis vier Personen mit den Materialien auseinanderzusetzen. Sie bekommen den Auftrag, zu jeder Position eine oder zwei Quellen, die sie interessieren, auszuwählen. Für die Quellenanalyse dienen verschiedene Fragen der Orientierung. Diese thematisieren stereotype Darstellungen von Jüdinnen und Juden und Elemente von Verschwörungserzählungen in den Quellen, fragen nach Intention und Adressat:innen der Quellen und sollen die Konsequenzen für die jüdische Bevölkerung vergegenwärtigen. Sie regen dazu an, ausgehend von den in den Quellen vorhandenen Zurückweisungen des Antisemitismus über mögliche Gegenargumentationen in der Gegenwart nachzudenken. Während dieser Zeit betreuen die Teamenden bedarfsorientiert. Im Anschluss präsentieren sich die Kleingruppen gegenseitig ihre Arbeiten im Plenum.

Eine besondere Herausforderung ist das Engagement der Teilnehmenden bei der Quellenarbeit, da hier ein hohes Maß an Mitarbeit gefordert ist. Die Motivation der Einzelnen ist auch abhängig von der Zusammensetzung der Kleingruppe und die Qualität der Präsentationen und der Mehrwert für die jeweils anderen Kleingruppen wiederum von den Bemühungen der Teilnehmenden. Diese Variablen sind zu berücksichtigen. Eine gelungene Einarbeitung von geschulten Teamenden ist vorausgesetzt. Die benötigten Kompetenzen der Teamenden betreffen nicht nur Methode und Didaktik, sondern auch antisemitismusspezifische Aspekte. Neben Wissen um Wesen und Varianten des Antisemitismus ist die Wahrnehmung von und der Umgang mit Abwehr und Vermeidung in der Thematisierung gegenwärtigen Antisemitismus zentral. Ein geschützter Rahmen für alle Teilnehmenden muss hergestellt werden, um junge Menschen in ihrem Anliegen, nicht antisemitisch zu sein, zu unterstützen.³⁰

30 Scherr/Schäuble, »Ich habe nichts gegen Juden, aber...«

Reflexion der expliziten und impliziten Ziele des Moduls

Das Modul zielt in der Verbindung von historischer und politischer Bildung auf vier zentrale Bereiche: (1) Wissensvermittlung über die Geschichte und Kontinuität der Judenfeindschaft, (2) über deren aktuelle Erscheinungsformen, (3) Kompetenzentwicklung im Erkennen und Zurückweisen von Antisemitismus und (4) Reflexion der Exotisierung und Stereotypisierung von Jüdinnen und Juden.

Im historischen Längsschnitt wird den Teilnehmenden die weit zurückreichende Geschichte der Judenfeindschaft sowie die Kontinuität antisemitischer Verschwörungserzählungen bis heute durch Einführungstexte und Quellen vermittelt. Dazu gehört, dass der Ritualmordmythos seine Ursprünge im christlichen Antijudaismus hat, in den Bildern ›Juden als Gottesmörder‹ oder ›Juden als Kinder des Teufels‹, die dann auch wieder im Nationalsozialismus aufgenommen wurden.

Kontinuitätslinien werden insbesondere von der Weimarer Republik in den Nationalsozialismus deutlich. Der Übergang zwischen den Systemen wird nicht als Bruch thematisiert, sondern in seiner Genese. Am historischen Material kann die Virulenz des Antisemitismus in den 1920er Jahren mit steigender Tendenz zum Ende des Jahrzehnts nachvollzogen werden. Mit dem historischen Material erarbeiten sich die Teilnehmenden die Schritte des eskalierenden Antisemitismus, die mit fortschreitender Polarisierung und Ausschluss einhergingen.

Die Kontinuitätslinien des Ritualmordmythos reichen bis in die Gegenwart, in modernisierter Form existiert das antisemitische Stereotyp etwa in der QAnon-Verschwörungserzählung oder in der Verleumdung Israels als »Kindermörder« weiter. Tradierte Feindbilder werden hier an aktuelle gesellschaftliche Bedingungen angepasst. In Reaktion auf die Shoah konnte Antisemitismus – vor allem in seiner rassistischen Erscheinungsform – nicht mehr ohne weiteres öffentlich geäußert werden. Unter den Bedingungen der postnationalsozialistischen Gesellschaft drückt sich das antisemitische Ressentiment heute in der Umwegkommunikation zum Beispiel über Israel aus. Hier kommen Schuldabwehr und Täter-Opfer-Umkehr im israelbezogenen Antisemitismus zusammen.³¹ Die Auseinandersetzung damit eröffnet auch einen Blick auf die Frage der Aufarbeitung der

31 Bernstein, *Israelbezogener Antisemitismus*, S. 44 ff.

NS-Vergangenheit. In den Materialien wird auf derartige Chiffrierungen im israelbezogenen Antisemitismus hingewiesen.

Die QAnon-Verschwörungserzählung wiederum codiert die antisemitische Andeutung über die Chiffre ›internationale Eliten‹ und knüpft damit an den Verschwörungsmythos einer ›jüdischen Weltherrschaft‹ an. In der Vorstellung der QAnon-Anhänger:innen betreiben gesellschaftliche Eliten einen Kinderhändlerring, der das Blut der entführten Kinder für seine Zwecke nutze und dabei deutliche Anleihen an den Vorwurf des Ritualmordes von Juden an christlichen Kindern nimmt. Diese Kommunikation von Antisemitismus funktioniert hier ohne den expliziten Bezug auf Jüdinnen oder Juden. Die Codes werden aber von den Anhänger:innen beispielsweise mit Verweisen auf den jüdischen Mäzen George Soros oder Hinweisen auf die angeblich lange Geschichte jüdischer Ritualmorde vereindeutigt.

Das Lernen über die sprachlichen Codierungen und Andeutungen, über die der Antisemitismus sich ausdrückt und (auch unbewusst) verstanden wird, ermöglicht, dass seine aktuellen Erscheinungsformen erkannt werden. Dieser Kompetenzgewinn ist für Jugendliche attraktiv, weil er ihnen erlaubt, sich kritisch und aufklärend mit Verschwörungserzählungen auseinanderzusetzen und ihnen dies zudem die Möglichkeit eröffnet, sich gemäß ihres Selbstbildes von den codierten Ressentiments zu distanzieren und diese begründet zurückzuweisen. Gleichzeitig vermittelt die Thematisierung der bewussten und unbewussten Rückgriffe auf das judenfeindliche Repertoire auch etwas über die kulturelle Verankerung des Antisemitismus. Zu entnehmen ist hier auch, wie historische und gegenwärtige Erscheinungsformen des Antisemitismus verbunden sind und zuweilen flexibel arrangiert werden. Der ideologische Fundus in der Gesellschaft erweitert sich dabei stetig, da Stereotype an je gesellschaftliche Situationen adaptiert werden. Die Aktualität und Relevanz der Auseinandersetzung mit Verschwörungserzählungen wird offensichtlich, setzt das Modul doch mit unter anderem QAnon an einem hochaktuellen Gegenstand an. Nahezu alle Jugendlichen und junge Erwachsene kommen mit Verschwörungserzählungen in Berührung. Während der teilnehmenden Beobachtung hat sich gezeigt, dass den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Relevanz des Themas bewusst ist und sie mit Sorge auf die Verbreitung von Verschwörungserzählungen blicken und mit Empörung reagieren, sie aber auch in ihrer Absurdität unterhaltsam finden. Beobachtbar war ein hoher Bedarf über dieses Thema zu reden, der Raum für Erfahrungsaustausch und gemeinsame Reflexion wurde mehrheitlich als sehr positiv empfunden.

Da das Modul sich der Thematik Antisemitismus im historischen Längsschnitt nähert, wird die lange Geschichte der Verfolgung und das wechselseitige Verhältnis von verbaler und physischer Gewalt erkennbar. Das Umschlagen von antisemitischer Hetze in Gewalttaten bis hin zu brutalen Mordverbrechen, die wiederum von verbalen Angriffen begleitet werden, wird im Material verdeutlicht, etwa in der Bezugnahme auf Pogrome im Mittelalter oder 1946 in Kielce, aber auch im Überfall auf eine Pizzeria in Washington D.C., in der der Täter gemäß der QAnon-Erzählung einen Kinderhändlerring vermutete. Kontextualisiert wird die antisemitische Propaganda in der nationalsozialistischen Presse mit dem zunehmenden Terror gegen Jüdinnen und Juden in der Weimarer Republik über zwei weitere zeitgenössische Zeitungsmeldungen. Damit können sich die Teilnehmenden den gewaltvollen Charakter antisemitischer Verschwörungserzählungen erschließen. Eine Verbindung wird bis zur Shoah hergestellt, indem der Auftrag Heinrich Himmlers an Ernst Kaltenbrunner aufgegriffen wird, die Ritualmordlüge bewusst zur antisemitischen Mobilisierung der Bevölkerung in den überfallenen und besetzten Ländern wie auch der Alliierten zu nutzen. Entsprechende Propaganda sollte auch an die mit den Massenmorden betrauten Einsatzgruppen verteilt werden. Der Aspekt, dass der Ritualmordmythos von der Tötung von Kindern handelt, bewirkt eine besondere Emotionalisierung, zumal die Vorwürfe im Zusammenhang mit realen unaufgeklärten Tötungsfällen standen. Diese Emotionalisierung wurde von den Nationalsozialisten ausdrücklich forciert, wie hier dem Schreiben Himmlers an Kaltenbrunner über die Verbreitung der Ritualmordlüge in der Bevölkerung, aber auch den reißerischen und stereotypen Darstellungen des »Stürmer« zu entnehmen ist. Diese emotionale Ebene wird ebenfalls in heutigen Modernisierungen des Verschwörungsmythos mobilisiert, bei Pizzagate und QAnon in Form der dort vermeintlich von Eliten versklavten und sexuell ausgebeuteten Kinder oder im Falle der Verleumdung Israels als »Kindermörder«. Der vermeintliche Einsatz für den Schutz von Kindern verspricht dabei eine moralische Selbstaufwertung.

Durch die Auseinandersetzung mit den Quellen können die Jugendlichen ein Verständnis des Charakters, der Methoden und Mechanismen nationalsozialistischer Propaganda und Hetze entwickeln. Sie können gleichzeitig Mechanismen und populistische Strategien, wie etwa die Emotionalisierung der Diskussion über Referenz auf das Schicksal unschuldiger Kinder, identifizieren, die heute noch wirken. Auf die zuweilen anspruchsvolle Sprache wurde bewusst nicht verzichtet, um den antisemitischen Inhalt und die dar-

in ausgedrückten Emotionen zu erhalten. Mittels des multiperspektivischen Blicks auf antisemitische Verschwörungsmythen in der Weimarer Republik erschließen sich die Teilnehmenden die Komplexität des gesellschaftlichen Diskurses um Antisemitismus wie auch dessen Abwehr und Aufklärung sowie Perspektiven von Betroffenen. Auf der Metaebene können sie durch die Methode Kompetenzen in inhaltsanalytischer Textarbeit, in der Einordnung historischer Quellen und in Präsentationstechniken erwerben.

Das Modul verzahnt zwei Aspekte der Bildungsarbeit, indem zur Entlarvung der nationalsozialistischen Propaganda zeitgenössische jüdische Stimmen herangezogen werden. Die Begegnung mit verschiedenen jüdischen Perspektiven während des Studientags soll erlauben, stereotype und negative Vorstellungen von Jüdinnen und Juden zu reflektieren. Durch die historische Quellenarbeit werden diese Bilder irritiert. Jüdinnen und Juden werden als partizipierende Angehörige der deutschen Gesellschaft in der Weimarer Republik vorgestellt, die sich in Teilen auch gegen Antisemitismus engagiert haben. Diese Abwehr konnte Ende der 1920er Jahre vor Gericht auch noch erfolgreich sein. Durch die Einbindung mehrerer jüdischer Positionen wird vermieden, dass Juden als einheitliche Gruppe verstanden werden, stattdessen wird deutlich, dass es auch hier divergierende Interessen und politische Positionen gab.

Die innere Logik der Quellenarbeit geht sowohl diachron vor, indem sie Geschichte und Gegenwart zueinander in Bezug setzt, als auch synchron, indem multiperspektivisch Positionen innerhalb der Zeit erschlossen werden. Different Positionierungen verschiedener Presseorgane der Weimarer Republik ermöglichen implizit ein Lernen über die Vielfalt der politischen Positionierungen und über gesellschaftliche Aushandlungsprozesse in der Demokratie der Weimarer Republik. Berührt werden dabei Fragen der Meinungsbildung und der damit zusammenhängenden notwendigen Kompetenz zur kritischen Betrachtung von Quellen, Fragen der Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Prozessen sowie der, auch historisch gewachsenen, Grenzen von Meinungs- und Pressefreiheit. Das Nachdenken und die Diskussion über die damals tagesaktuellen kritischen Auseinandersetzungen mit Antisemitismus können auch die Argumentationen der Teilnehmenden gegen aktuellen Antisemitismus schärfen. Die Quellenarbeit weist sowohl auf die Komplexität als auch auf die Möglichkeiten demokratischer Gesellschaften hin, die sich auf die Abwehr von Antisemitismus und darüber hinaus beziehen lassen.

Ausblick

Jugendliche und junge Erwachsene zeigen sich deutlich besorgt über die Erosion gesellschaftlichen Zusammenhalts durch die Verbreitung von (antisemitischen) Verschwörungsmythen. Sie sind es auch, die durch die vorrangige Nutzung Sozialer Medien am häufigsten mit diesen (auch unwillentlich) konfrontiert sind. An dem Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlich wirkmächtigen Thema setzt das Bildungsangebot an. Das Projekt ist präventiv angelegt, es adressiert junge Menschen, die nicht über gefestigte verschwörungsideologische Weltbilder verfügen und eine Offenheit für die Auseinandersetzung mitbringen. Es zielt auf die Stärkung der Kompetenzen der Teilnehmenden, sich informiert gegen Antisemitismus positionieren zu können. Ein kontinuierliches Problem bleibt die Adressierung von Zielgruppen, die nicht durch die Arbeit in Bildungsstätten erreicht werden, insbesondere derjenigen, die anfälliger für Verschwörungsdenken sind. Eine Schiefelage in der Passung von Angebot und Nachfrage besteht vor allem darin, dass die Bildungsangebote denjenigen zuteilwerden, die sich potenziell bereits kompetenter im Umgang mit Verschwörungserzählungen und Hassbotschaften sowie hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zeigen oder fühlen.

Das Modellprojekt befindet sich aktuell in der Auswertungsphase. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Vorwissen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Thema Antisemitismus und Verschwörungsmythen stark variiert, Wissensbestände durch die Intervention deutlich vertieft wurden und sich ein signifikanter Interventionseffekt abzeichnet, der nach einigen Wochen wieder etwas sinkt, ohne allerdings auf das Ausgangsniveau zurückzufallen. Hier werden Möglichkeiten und zugleich die Grenzen einmaliger Interventionen in der außerschulischen Bildung deutlich. Notwendig sind Follow-Ups, indem das Thema insbesondere in der Schule als aktuelles Problem aufgegriffen wird.

Die zunehmende Präsenz antisemitischer Verschwörungsnarrative auf den Sozialen Medien, die heute einen relevanten Sozialisationsfaktor für junge Heranwachsende darstellen, verweist auf den Bedarf an politischer Medienbildung, wie er auch von Jugendlichen als Wunsch im Bereich Medienkompetenz informiert zu werden formuliert wird.³² Die Evidenzen im Feld der Medienkompetenzforschung sind bei der Bestimmung der

³² Vodafone Stiftung, *Jugend in der Infodemie*

technischen Fähigkeiten Sozialer Medien vorhanden³³, bei informationsbezogenen Fähigkeiten ergeben sich die oben diskutierten Probleme bei der Interpretation der Selbstauskunft der Befragten. Aktuell ist wenig Wissen vorhanden zu Fragen, wie Jugendliche (verschwörungsideologische und antisemitische) Inhalte auf Sozialen Medien aufnehmen und wie diese ihre Wahrnehmungen formen. Mit Sicherheit haben wir es nicht mit Kausalbeziehungen zu tun, sondern mit Modellen, die multiple Einflussfaktoren aufnehmen müssen, die dann der Entwicklung von Bildungsinhalten zu Grunde gelegt werden können. Das Ziel einer in die politische Bildung integrierten Medienbildung wäre sowohl der Kompetenzerwerb kritischer Analysefähigkeiten zur Einschätzung von (Des-)Informationen als auch die Entwicklung eines Verständnisses der dahinterliegenden gesellschaftlichen Dimension. Ein Schutz vor der Konfrontation mit antisemitischen Verschwörungserzählungen im Internet wird nicht durch einen anderen Mediengebrauch erzielt, sondern durch die Stärkung junger Menschen, digital-medial modellierte Inhalte und spezifische Dynamiken in ihrer gesellschaftlichen Verfasstheit zu erkennen. Eine solche Medienkompetenz ließe zu, Falschnachrichten, antisemitische Verschwörungserzählungen und Hate Speech als aktualisierte Formen von schon bekannten Ein- und Ausschlussmechanismen und Ressentiments einordnen und zurückweisen zu können.

Literatur

- Babenhauserheide, Melanie, *Harry Potter und die Widersprüche der Kulturindustrie. Eine ideologiekritische Analyse*, Bielefeld 2018.
- Babenhauserheide, Melanie, »Kobolde in der Harry Potter-Heptalogie und Fan-Erzählungen – zur Anschlussfähigkeit antisemitischer Stereotype«, in: Jakob Baier/Marc Grimm (Hg.), *Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien*, Frankfurt/M. 2022, S. 89–116.
- Baier, Jakob, »Antisemitismus im deutschsprachigen Gangsta-Rap. Zur Geschichte und Gegenwart eines (sub)kulturellen Phänomens«, in: Jakob Baier/Marc Grimm (Hg.): *Antisemitismus in Jugendkulturen Erscheinungsformen und Gegenstrategien*, Frankfurt/M. 2022, S. 17–32.

33 Hasebrink/Lampert/Thiel, *Online-Erfahrungen*; Initiative D21, *D21-Digital-Index*

- Bernstein, Julia, *Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*, Weinheim 2021.
- DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die »Generation Interne« zwischen Glück und Abhängigkeit*, Hamburg 2018.
- Enders, Adam M./Uscinski, Joseph E./Klofstad, Casey A./Seelig, Michelle I./Wuchty, Stefan/Murthi, Manohar N./Premaratne, Kamal/Funchion, John R., »Do Conspiracy Beliefs Form a Belief System? Examining the Structure and Organization of Conspiracy Beliefs«, *Journal of Social and Political Psychology*, Jg. 9, H. 1 (2021), S. 255–271, doi.org/10.5964/jssp.5649.
- Freeman, Daniel/Waite, Felicity/Rosebrock, Laina/Petit, Ariane/Causier, Chiara/East, Anna/Jenner, Lucy/Teale, Ashley-Louise/Carr, Lydia/Mulhall, Sophie/Bold, Emily/Lambe, Sinead, »Coronavirus Conspiracy Beliefs, Mistrust, and Compliance with Government Guidelines in England«, *Psychological Medicine*, Jg. 52, H. 2 (2022), S. 251–263, doi.org/10.1017/S0033291720001890.
- Grimm, Marc, »Antisemitism on Social Media in Times of Corona«, in: Rabea Rittgerodt (Hg.), *13 Perspectives on the pandemic. Thinking in a state of exception*, Berlin 2020, S. 28–33, blog.degruyter.com/wp-content/uploads/2021/02/DG_13perspectives_humanities.pdf.
- Grimm, Marc/Baier, Jakob, »Antisemitismus im deutschsprachigen Hip-Hop«, *Politik & Kultur*, 12/2021-01/2022, S. 5.
- Hasebrink, Uwe/Lampert, Claudia/Thiel, Kira, *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019*, 2., überarb. Aufl., Hamburg 2019.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W., *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt/M. 2004.
- Hüne, Julius, »Etwas problematisch dafür aber mega witzig!« – *Wie Jugendliche verschwörungstheoretische Social-Media-Beiträge rezipieren*, Masterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld 2021.
- Initiative D21, *D21-Digital-Index 2021/2022. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*, 15.05.2022, https://initiated21.de/app/uploads/2022/02/d21-digital-index-2021_2022.pdf.
- Jolley, Daniel/Douglas, Karen M./Skipper, Yvonne/Thomas, Eleanor/Cookson, Darel, »Measuring adolescents' beliefs in conspiracy theories: Development and validation of the Adolescent Conspiracy Beliefs Questionnaire (ACBQ)«, *British Journal of Development Psychology*, Jg. 39, H. 3 (2021), S. 499–520, psycnet.apa.org/doi/10.1111/bjdp.12368.
- Kantor Center: *Moshe Kantor Database for the Study of Contemporary Antisemitism and Racism. Antisemitism Worldwide 2019 and the beginning of 2020. General Analysis – Main Findings*, 29.03.2022, en-humanities.tau.ac.il/sites/humanities_en.tau.ac.il/files/media_server/humanities/kantor/Kantor%20Center%20Worldwide%20Antisemitism%20in%202019%20-%20Main%20findings.pdf.

- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, Stuttgart 2020, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf.
- Müller, Stefan, »Identität und antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Jg. 12, H. 1 (2021), S. 36–54.
- Pickel, Gert/Pickel, Susanne/Yandell, Alexander, »Zersetzungsprozesse einer demokratischen politischen Kultur: Verschwörungstheorien und erodierender gesellschaftlicher Zusammenhalt?«, in: Oliver Decker/Elmar Brähler (Hg.), *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*, Gießen 2020, S. 89–118.
- Postone, Moishe, »Antisemitismus und Nationalsozialismus«, in: Ders., *Deutschland, die Linke und der Holocaust. Politische Interventionen*, Freiburg 2005, S. 165–194.
- Rensmann, Lars, »Das Phantasma der Weltverschwörung. Konspirationsmythen und Antisemitismus in Zeiten von globaler Demokratie- und Coronakrise«, in: Julia Bernstein/Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, Frankfurt/M. 2022, S. 105–129.
- Roose, Jochen, *Sie sind überall. Eine repräsentative Umfrage zu Verschwörungstheorien*, hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung, Berlin 2020, [kas.de/de/einzelartikel/-/content/sie-sind-ueberall](https://www.kas.de/de/einzelartikel/-/content/sie-sind-ueberall).
- Salzborn, Samuel, »Verschwörungsmutten und Antisemitismus«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 71, H. 35/36 (2021), S. 41–47.
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara, »Ich habe nichts gegen Juden, aber...«. *Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Langfassung Abschlussbericht*, Berlin 2006, 10.05.2022, [amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaeublescherrichhabenichtslangversion.pdf](https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaeublescherrichhabenichtslangversion.pdf).
- Schweitzer, Julia/Heinrich, Martin/Streblow, Lilian, »Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten«, *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, Bd. 1, H. 1 (2019), S. 1–29, doi.org/10.4119/dimawe-1538.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.), *Die Jugend in der Infodemie. Eine repräsentative Befragung zum Umgang junger Menschen in Deutschland mit Falschnachrichten während der Coronakrise*, Düsseldorf 2020, [vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/12/Studie-Vodafone-Stiftung-Umgang-mit-Falschnachrichten.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/12/Studie-Vodafone-Stiftung-Umgang-mit-Falschnachrichten.pdf).
- Volkov, Shulamit, *Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays*, München 2000.

Autorinnen und Autoren

Holger Backhaus-Maul, Dr., Soziologe und Verwaltungswissenschaftler, wiss. Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Engagement und Gesellschaft, Organisationssoziologie, Staat und Verbände, Sozialpolitik; Kontakt: holger.backhaus-maul@paedagogik.uni-halle.de

Ullrich Bauer, Dr. PH, ist Professor für Sozialisationsforschung und Leiter des Zentrums für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Sozialisation, Bildung, Gesundheit und Ungleichheit. Kontakt: ullrich.bauer@uni-bielefeld.de

Barış Ertuğrul ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Sozialisation an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte und Veröffentlichungen liegen unter anderem im Bereich der Theoriebildung und empirischen Forschung zu Sozialisation und Gesellschaftsanalyse. Kontakt: baris.ertugrul@uni-bielefeld.de

Marc Grimm, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter der Universität Bielefeld. Er forscht zu Fragen der schulischen Inklusion, aktuellen Entwicklungen des Antisemitismus und Möglichkeiten der Antisemitismusprävention. Kontakt: marc.grimm@uni-bielefeld.de

Julia Grün-Neuhof, Dr. rer. pol., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem politische Bildung in gesellschaftlichen

Transformationen, empirische Politikdidaktik sowie fachkulturübergreifende Interdisziplinarität und transdisziplinäre Forschung. Kontakt: juneuhof@uni-bremen.de

David Jahr, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung (insbes. Dokumentarische Methode), Kasuistik und Lehrer:innenbildung, Didaktik der politischen Bildung (Schwerpunkt Inklusion) sowie Theorie und Praxis des Service Learning. Kontakt: david.jahr@politik.uni-halle.de

Christian Meier zu Verl, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine Soziologie und Kulturosoziologie der Universität Konstanz und leitet mit Christian Meyer das Forschungsprojekt *Alltag in postmigrantischen Familien*. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Dis/ability, Gesundheit, Migration, Wissenschaft und Technik sowie der Methodologie qualitativer Sozialforschung. Kontakt: christian.meier-zu-verl@uni-konstanz.de

Christian Meyer, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Soziologie und Kulturosoziologie an der Universität Konstanz. Arbeitsschwerpunkte sind Sozialtheorie, vergleichende Kultur- und Interaktionssoziologie sowie Methodologie qualitativer Sozialforschung. Kontakt: christian.meyer@uni-konstanz.de

Saskia Müller, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Sie arbeitet zu nationalsozialistischen Verbrechen, Ideologie und Pädagogik, aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus und Rassismus sowie zur Bildungsarbeit gegen Ideologien der Ungleichheit. Kontakt: saskia.mueller@uni-bielefeld.de

Baha Ocak ist wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt *Alltag in postmigrantischen Familien* an der Professur für Allgemeine Soziologie und Kulturosoziologie der Universität Konstanz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Migrationssoziologie, Kulturosoziologie und Soziolinguistik. Kontakt: baha.ocak@uni-konstanz.de

Andreas Petrik, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der Sozialkunde/ Politische Bildung an der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Argumentationsanalyse, politische Identitätsbildung und Konfliktfähigkeit, simulative Methoden, Zukunftsforschung und Rechtsextremismus. Kontakt: andreas.petrik@politik.uni-halle.de

Gert Pickel ist Professor für Religions- und Kirchensoziologie an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig, stellvertretender Leiter des Kompetenzzentrums Rechtsextremismus und Demokratieforschung (KReDo) der Universität Leipzig und Co-Leiter des Standortes Leipzig des Forschungsinstitutes Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Arbeitsschwerpunkte sind neben der Religionssoziologie die politische Kulturforschung, vergleichende Methoden der Politikwissenschaft, Demokratieforschung, Vorurteilsforschung und Jugendsoziologie. Kontakt: pickel@rz.uni-leipzig.de

Philipp Schmidt, Dipl.-Päd. und approbierter Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Schulentwicklung und Schulforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Emotionen, emotionales Selbstkonzept, internalisierende Erlebens- und Verhaltensweisen sowie Adoleszenz. Kontakt: philipp.schmidt2@uni-bielefeld.de

Anne Stöcker ist Doctoral Researcher am Institut für Bildung und Gesellschaft an der Universität Luxemburg und assoziiertes Mitglied des FGZ-Teilinstitutes Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte fokussieren sich auf Fragen von Beeinträchtigung und Behinderung sowie empirische Forschungsmethoden in dem Kontext, soziale Partizipation und Inklusion. Kontakt: anne.stoecker@uni.lu

Maxi Weibel war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Research Centre Global Dynamics an der Universität Leipzig und ist derzeit (als wissenschaftliche Mitarbeiterin) am Schweizerischen Nationalmuseum tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Kultur- und Wissensgeschichte des 20. Jahrhunderts und der Geschichte der Jugend. Kontakt: maxi.weibel@uni-leipzig.de / maxiweibel@gmx.net

Tekin Yasar ist wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt *Alltag in postmigrantischen Familien* an der Professur für Allgemeine Soziologie und Kulturosoziologie der Universität Konstanz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Migrationssoziologie, Kulturosoziologie und Soziolinguistik. Kontakt: tekin.yasar@uni-konstanz.de

Carmen Zurbriggen, Dr. phil., ist Professorin am Departement für Sonderpädagogik der Universität Fribourg (Schweiz) und assoziiertes Mitglied des FGZ-Teilinstituts Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Inklusion und Partizipation im Kontext von Behinderung sowie subjektives Wohlbefinden und Erleben bei erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen. Kontakt: carmen.zurbriggen@unifr.ch