

Jugend und C R O N A



>> Wie erleben Jugendliche ihren sozialen Raum?

Eine Studie von Laura Westermaier

Vorwort

Jugendliche und ihre Interessen standen im Mittelpunkt unserer Idee zum Projekt ‚Jugend und Corona‘. Wir – das Paritätische Jugendwerk Niedersachsen – wollten damit Einblicke in die Interessen, Bedürfnisse und Problemlagen junger Menschen, im Rahmen der Corona-Pandemie, ermöglichen und Ihnen eröffnen, die eigenen Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse zu reflektieren. Die folgende Studie wirft ein Licht auf die Perspektive von jungen Menschen, ordnet diese wissenschaftlich ein und deckt politische Handlungsbedarfe auf. Immer mit der Prämisse, dass wir mit Jugendlichen und nicht über sie sprechen, denn die Expertise für die Erfahrungen von Jugendlichen – nicht nur während der Corona-Pandemie – liegt bei Jugendlichen und nicht den Erwachsenen.

Mit Laura Westermaier hat das Paritätische Jugendwerk Niedersachsen eine Autorin gefunden, die einen erhellenden Blick auf die Belangen von Jugendlichen wirft. Ihr gilt unser besonderer Dank für die wertvolle Arbeit an der Studie, ebenso wie allen teilnehmenden Jugendlichen, beteiligten Fachkräften der Jugendarbeit und Prof. Dr. Olaf Lobermeier, ohne die diese Studie nicht möglich wäre. Darüber hinaus danken wir ganz herzlich dem Unabhängigen Jugendhaus Bad Bentheim e.V., dem Förderverein Kinder- und Jugendarbeit in der Samtgemeinde Emlichheim e.V., dem Jugendcafé Stellwerk des Paritätischen Cuxhaven, der Stiftung Heilpädagogisches Kinderhaus gGmbH sowie Politik zum Anfassen e.V. für Ihre Beteiligung am Projekt ‚Jugend und Corona‘.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung | 4 |
| 2 | Ziel der Studie | 5 |
| 3 | Theoretischer Rahmen und Forschungsstand | 6 |
| 3.1 | Theoretischer Rahmen nach Pierre Bourdieu | 6 |
| 3.2 | Lebensphase Jugend | 8 |
| 4 | Methodische Konzeption der Studie | 13 |
| 4.1 | Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren | 13 |
| 4.2 | Sampling | 14 |
| 4.3 | Onlineformat | 15 |
| 4.4 | Auswertungsverfahren | 15 |
| 4.4.1 | Dokumentarische Methode | 15 |
| 4.4.2 | Analyseschritte | 16 |
| 4.5 | Zusammenfassende Bewertung des Studiendesigns | 17 |
| 4.5.1 | Gegenstandsangemessenheit | 17 |
| 4.5.2 | Reliabilität | 17 |
| 4.5.3 | Intersubjektive Überprüfbarkeit | 17 |
| 4.5.4 | Standortgebundenheit | 18 |
| 4.5.5 | Validität | 18 |
| 5 | Ergebnisse der empirischen Studie | 19 |
| 5.1 | Fallbeschreibungen | 19 |
| 5.1.1 | Gruppe Sonne | 19 |
| 5.1.1.1 | Eingangspassage | 20 |
| 5.1.1.2 | Thematischer Verlauf | 21 |
| 5.1.1.3 | Ausgewählte Passage | 22 |
| 5.1.1.4 | Zusammenfassende Interpretation der untersuchten Passagen | 25 |
| 5.1.1.5 | Orientierungsmuster | 27 |
| 5.1.2 | Gruppe Stern | 29 |
| 5.1.2.1 | Eingangspassage | 30 |
| 5.1.2.2 | Thematischer Verlauf | 31 |
| 5.1.2.3 | Ausgewählte Passage | 32 |
| 5.1.2.4 | Zusammenfassende Interpretation der untersuchten Passagen | 34 |
| 5.1.2.5 | Orientierungsmuster | 36 |
| 5.2 | Abstraktion des Orientierungsrahmens pandemiebedingte Entwicklungsherausforderung | 38 |
| 5.3 | Kontextualisierung | 40 |
| 6 | Fazit und Ausblick | 43 |
| 7 | Literaturverzeichnis | 46 |
| 8 | Anhang | 49 |

1 Einleitung

Ende Januar 2020 trat der erste Corona-Virus Fall in Deutschland auf (ROBERT-KOCH-INSTITUT 2020, S. 3). Um die Ausbreitung der Krankheit einzudämmen, beschloss die Bundesregierung im April 2020 eine Reihe an Regelungen, wie Kontaktbeschränkungen oder die Schließung von Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen, die das Leben aller Menschen in Deutschland stark einschränkten. Die hoch ansteckende Lungenkrankheit und deren Eindämmung bestimmte ab diesem Zeitpunkt das Leben in Deutschland und damit auch das Leben der Jugendlichen. Jugendliche waren von einem auf den anderen Tag damit konfrontiert, ihre Sozialkontakte stark einzuschränken, sodass Treffen in Peer-Groups kaum mehr möglich waren. Darüber hinaus wurde der Schulunterricht vom Klassenzimmer in das eigene Zuhause verlegt, wodurch die Jugendlichen sich von nun an den Schulstoff via Homeschooling selbst beibringen mussten. Es wurden ebenso die Freizeitorte der Jugendlichen, wie Jugendzentren, Vereine oder Kaufhäuser vorübergehend geschlossen und an vielen öffentlichen Plätzen galt ein Aufenthaltsverbot. Dies führte zu weitreichenden Einschränkungen auf das Leben der Jugendlichen, welches sich seitdem hauptsächlich im eigenen Zuhause abspielt. Dies beschreibt ein Zitat aus einer der durchgeführten Gruppendiskussionen:

„Ich hab auch das Gefühl dass mir einfach dadurch n [...] ganz großer und wichtiger Teil meines Lebens auch einfach verliere auch wenn das jetzt nur ein Jahr ist, in einem Jahr kann man sehr viel erleben eigentlich“

In den letzten Monaten war erkennbar, dass in Medien und Politik hauptsächlich über Jugendliche in ihrer Rolle

als Schüler*innen berichtet wird. Diese Berichte stammen jedoch stets von Erwachsenen und ein Einbezug der Jugendlichen in diesen Diskurs erfolgt selten. Dies kann durch ein Zitat aus einer der durchgeführten Gruppendiskussionen ergänzt werden.

„Ich find da fühlt man sich auch so n bisschen von der Politik allein gelassen weil so, es wird über die alten Menschen es wird über [...] Leute gesprochen und was gemacht werden kann damits Menschen besser geht aber irgendwie wird nie so richtig über die jüngeren Leute gesprochen und was es auch für teilweise für Spätfolgen haben kann wenn man in seiner Jugend oder so so viel alleine ist“

Darüber hinaus macht das jugendliche Leben mehr als nur der Besuch der Schule aus. Diese Lebensbereiche der Jugendlichen werden jedoch kaum thematisiert. All diese Herausforderungen wurden bereits in unterschiedlichen Studien, wie der von Andresen et al. 2021 in verschiedenen quantitativen Erhebungen untersucht. Dabei wird jedoch deutlich, dass es neben der SINUS-Studie (CALMBACH ET AL. 2020) keine qualitative Studien zu dieser Thematik gibt. Mit der Intention dies zu ändern, startete das Paritätische Jugendwerk des Paritätischen Wohlfahrtsverbands Niedersachsen e.V. das Projekt ‚Jugend und Corona‘, welches Jugendlichen die Möglichkeit gibt, sich selbst aktiv am Diskurs zu beteiligen und eine Stimme zu entwickeln. Hierfür wurden einerseits Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die in einem Film veröffentlicht werden. Andererseits erfolgte die Durchführung von Gruppendiskussionen, welche die Basis dieser Studie bilden.

2 Ziel der Studie

Ziel der Studie des Projektes ‚Jugend und Corona‘ ist es, Aussagen darüber treffen zu können, wie Jugendliche sich selbst und ihre Möglichkeiten in der Corona-Pandemie wahrnehmen und ob das Erleben der Pandemie Auswirkungen auf das Erleben des sozialen Raums und damit auf die eigene Haltung hat.

Diese Studie soll eine Möglichkeit darstellen, um den Austausch der Jugendlichen untereinander zu ermöglichen. Sie sollen sichtbarer in der Gesellschaft werden, indem ihren Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen eine Plattform gegeben werden. Für die Jugendlichen soll ein Raum geschaffen werden, in dem sie Themen zur Corona-Pandemie, die für sie wichtig sind, artikulieren können und von der Gesellschaft, der Politik und Institutionen gehört werden.

Dafür sollen die Orientierungsmuster der jeweiligen Gruppen expliziert werden. Darauf aufbauend soll der Orientierungsrahmen, also die jugendliche antreibende Haltung expliziert werden. So kann festgestellt werden, wie Jugendliche sich in Bezug zu ihrer Umwelt, also dem sozialen Raum und in Bezug auf die an sie gestellten Anforderungen durch die Gesellschaft erleben.

3 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

3.1 Theoretischer Rahmen nach Pierre Bourdieu

Das Konzept des sozialen Raums nach Bourdieu vereint die einzelnen Komponenten: Klasse, Kapital und Habitus in einem dreidimensionalen Raum und ermöglicht eine Erklärung, warum Akteure verschiedene Position einnehmen und in Austauschbeziehungen mit ihrer Umwelt stehen.

Bourdieu (1982, S. 175, 1998A, S. 23) bildete das theoretische Konstrukt der Klassen, in welche die verschiedenen Akteure je nach ihrem Kapital angeordnet werden können. Zu beachten ist hierbei, dass es sich lediglich um theoretische Klassen handelt, welche nicht ohne weiteres in reale Klasse umgewandelt werden können. Es handelt sich somit um Klassen von größtmöglicher Homogenität. Also objektiv gebildete Klassen, denen Akteure mit ähnlichen homogenen Lebensbedingungen und ähnlichem Kapital angehören (BOURDIEU 1982, S. 175, 1998A, S. 23). Darüber hinaus können die Klassen in Klassenfraktionen nochmal unterteilt werden. Sie verdeutlichen somit Unterschiede zwischen den Akteuren und den jeweiligen Klassenfraktionen in denen sie sich, zusammengefasst durch die Homogenität befinden und von anderen Klassenfraktionen abgrenzen (BOURDIEU 1982, S. 736, 1998A, S. 23 ff.).

Das Kapital welches den Akteuren ihre Zugehörigkeit zu den verschiedenen Klassen(fraktionen) bedingt, wird unterteilt in kulturelles, soziales, ökonomisches und symbolisches Kapital. Die Verfügbarkeit der Akteure über die jeweiligen Kapitalarten beeinflusst demnach ihre Möglichkeiten zu Handeln (BOURDIEU 1983, S. 183, 1998B, S. 24). Das kulturelle Kapital steht in Zusammenhang mit dem Bildungssystem und kann beschrieben werden als inkorporiertes Wissen, Wissen über Kulturgüter und als Titel, welche im Zuge der schulischen und beruflichen Laufbahn erworben wurden (BOURDIEU 1983, S. 186 ff.). Das soziale Kapital ist eine Ressource, die auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe aufbaut. Es beinhaltet demnach alle aktuellen und potenziellen Ressourcen, die sich aus der Zugehörigkeit zu Netzen und mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen des Kennens oder Anerkennens von anderen

Akteuren ergeben (BOURDIEU 1983, S. 190 ff.). Das ökonomische Kapital wiederum ist jede Art von Gütern, die direkt in Geld umwandelbar sind, beispielsweise Wohnungsbesitz, Grundbesitz oder Kraftfahrzeuge (BOURDIEU 1982, S. 198). Bourdieu (1983, S. 196) geht davon aus, dass ökonomische Kapital „allen anderen Kapitalarten zugrundeliegt.“ Diesen drei Kapitalarten kann das symbolische Kapital übergeordnet werden. Es handelt sich somit bei einem Kapital um symbolisches Kapital, wenn es durch kognitive Systeme von anderen wahrgenommen und anerkannt wird (BOURDIEU 1998A, S. 108, 150). So kann beispielsweise ein Schulabschluss die Wirkung als symbolisches Kapital entfalten, wenn dieser von Dritten anerkannt wird.

Der Habitus bezieht sich auf kognitive Strukturen, die durch die jeweilige soziale Genese des Akteurs oder der Klasse geformt wurden. Diese kognitiven Strukturen sind dabei nicht im Bewusstsein des Individuums, sondern als Dispositionen in ihm vorhanden (BOURDIEU 1998A, S. 116 ff.). Es handelt sich um inkorporierte Strukturen, in Form von geschichtlich und aus Erfahrungen herausgebildeten Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die aus der objektiven Trennung von Klassen hervorgegangen sind und deshalb abseits, von für die Akteure Bewusstsein, agieren. Aus der Inkorporierung einer Grundstruktur der Gesellschaft entstehen Teilungs- und Gliederungsprinzipien, die den Aufbau einer sinnhaften Welt ermöglichen, den Akteuren somit einen Sinn oder ein Ziel aufzeigen (BOURDIEU 1982, S. 730 ff.). Der Habitus kann dadurch als Erzeugungsmodus von objektiv feststellbaren Praxisformen angesehen werden. Er produziert ähnliche Lebensstile, durch die Anwendung ähnlicher Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, welche dadurch systematisch von den Praxisformen eines anderen Lebensstils unterschieden werden können (BOURDIEU 1982, S. 277 ff.). Bezüglich einer Definition des Habitusbegriffs kann zusammengefasst werden, dass für die meisten Handlungen von Akteuren keine Intentionen, sondern Dispositionen handlungsleitend sind, welche ermöglichen, dass die Akteure ihr Handeln als zweckge-

richtet oder sinnhaft empfinden. Es handelt sich somit nicht um freie Entscheidungen der Akteure, sondern durch den Habitus beeinflusste inkorporierte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata.

Bedeutend für die Betrachtung des sozialen Raums ist, dass eine Interpretation der Verhältnisse zwischen den Positionen im sozialen Raum (den Dispositionen, bedingt durch den Habitus) und der Position, die einzelne Akteure beziehen, nur im Vergleich zwischen den Systemen möglich ist. Es werden somit die Unterschiede betrachtet, die allerdings in Wirklichkeit nur Unterschiede sind, wenn sie im Verhältnis zu einem anderen Merkmal betrachtet werden, folglich in Relation zu etwas stehen (BOURDIEU 1998A, S. 17 ff.). Der soziale Raum kann demnach als eine relationale Auffassung der sozialen Welt verstanden werden, der sich dadurch auszeichnet, dass die Akteure und Gruppen in ihm, sich durch den Unterschied zu anderen in diesem sozialen Raum definieren (BOURDIEU 1998A, S. 48). In dem sozialen Raum können die Akteure in einer ersten Dimension hinsichtlich ihres Kapitalvolumens auf einer vertikalen Achse eingeordnet werden. Das Kapitalvolumen meint dabei den Gesamtumfang aller Kapitalarten eines Akteurs. In einer zweiten Dimension können die Akteure auf einer horizontalen Achse hinsichtlich ihrer Kapitalstruktur positioniert werden. Hierbei wird hinsichtlich des relativen Gewichts des Gesamtvermögens an ökonomischem und kulturellem Kapital, die als Unterscheidungsprinzipien dienen, differenziert. In einer dritten Dimension wird die zeitliche Entwicklung des Kapitalvolumens und der Kapitalstruktur betrachtet (BOURDIEU 1982, S. 195, 1998A, S. 18, 20, 29).

Der dadurch gewonnene Raum der sozialen Positionen, in dem Akteure, Gruppen oder Klassen an ihren unterschiedlichen Positionen verortet werden können, kann durch den Raum der Lebensstile ergänzt werden. Dieser kann wie eine Schablone auf ihn aufgelegt werden. Er zeigt, wie sich die Klassen in einem Raumverständnis hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Interessen, ihres Konsumverhaltens, ihrer kulturellen Praktiken und Lebensverhältnisse unterscheiden und hinsichtlich möglichst großer Homogenität zusammengefasst werden

können (BOURDIEU 1998A, S. 29). Durch die Überlagerung dieser homogenen Räume kann man den Raum der Lebensstile erstellen. In Verbindung damit, kann die generative Formel des Habitus der einzelnen Klassen ermittelt werden, welcher Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsschemata hinsichtlich der Lebensbedingungen, der Freiheitsräume und Zwänge der jeweiligen Klassen bestimmt (BOURDIEU 1982, S. 332 ff.) und damit den Raum der Dispositionen bildet (BOURDIEU 1998A, S. 20). Dieser ist durch den Habitus strukturiert (BOURDIEU 1982, S. 281 ff.) und steht mit dem Raum der sozialen Positionen in einer systematischen Beziehung, da er ein System der differentiellen Abstände der Merkmale der Akteure darstellt (BOURDIEU 1998A, S. 20). Folglich bewirkt der Habitus, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs, einer Gruppe oder Klasse einen systematischen Charakter haben und somit systematisch von den Praxisformen der anderen Lebensstile unterschieden werden können (BOURDIEU 1982, S. 278). Des Weiteren ermöglicht er, dass sich klassenspezifische Akteure bilden, die dazu neigen die Struktur des sozialen Raums zu reproduzieren. Der Habitus hat demnach eine vermittelnde und verbindende Position zwischen dem sozialen Raum und dem Raum der Lebensstile. Durch ihn entstehen Dispositionsschemata, die in unterschiedlichen Lebensstilen münden und sich in Akteuren darstellen, die dazu neigen die Struktur des sozialen Raums zu reproduzieren (BOURDIEU 1982, S. 310 ff.). Der soziale Raum kann wiederum unterteilt werden in Felder, in denen sie die Akteure bewegen. Im Zuge ihres Habitus wählen die Akteure Strategien, die dazu führen, dass sich eine Dynamik der Felder zeigt. Es handelt sich somit um dynamische Räume, welche durch die Akteure beeinflusst werden. Deren Handlungen werden vom Habitus (BOURDIEU 1982, S. 389) und durch externe Determinanten geleitet, die ihre Wirkung dadurch entfalten, dass das Feld den von ihnen bedingten Strukturwandel vermittelt. Externe Determinanten sind beispielsweise die Corona-Pandemie (BOURDIEU 1998A, S. 62).

Es zeigt sich somit, dass der soziale Raum von Bourdieu in verschiedene Felder unterteilt werden kann, in denen die unterschiedlichen Akteure um ihre Position und die

Bewahrung beziehungsweise Veränderung der Strukturen kämpfen. Die Positionen, die die Akteure dabei einnehmen, sind abhängig von ihrem jeweiligen Kapital. So kann der soziale Raum mit seinen Feldern hierarchisch dargestellt werden, wobei die Akteure dafür kämpfen eine möglichst hohe Position einzunehmen, um die Abstände zu unter ihnen liegenden Akteuren aufrecht zu erhalten oder zu erweitern (BOURDIEU 1997, S. 160).

Der soziale Raum steht dabei zum physischen Raum, also der realen Welt, in der die Akteure ihr Leben bestreiten, in Wechselbeziehungen. Da die Akteure immer durch Wechselbeziehungen in den Feldern herausgebildet werden und ihre Position durch ihren Kapitalbesitz bedingt ist, zeigt sich die Struktur des sozialen Raums durch räumliche Oppositionen, folglich durch unterschiedlich eingenommene physische Räume der Akteure (BOURDIEU 1997, S. 160). So fungiert der angeeignete physische Raum, beispielsweise eine Wohnung in einem

gehobenen Wohnviertel, als eine Art spontane Symbolisierung des sozialen Raums.

Eine Betrachtung des sozialen Raumes beziehungsweise seiner Felder, kann demnach erstens hinsichtlich der Position des Feldes in Zusammenhang mit der Macht, also der Position des Feldes im sozialen Raum erfolgen. Zweitens kann die Position der Akteure in dem Feld analysiert werden. Drittens können die Habitus der Akteure mit in die Betrachtung einbezogen werden. So entsteht, bedingt durch die drei Dimensionen Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und zeitlicher Verlauf, ein dreidimensionaler sozialer Raum, in dem die Akteure in verschiedenen Feldern um ihre Position kämpfen. Geleitet werden sie durch ihre Habitus, die sich aus ihrer jeweiligen speziellen (Klassen-)Sozialisation gebildet haben und ihnen durch die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata Strategien aufzeigen, wie sie ihre Interessen vertreten können.

3.2 Lebensphase Jugend

Der Begriff der Lebensphase Jugend wurde geprägt von Klaus Hurrelmann. Dieser wurde zusammen mit Lothar Böhnisch zur Ergänzung der Theorie nach Bourdieu ausgewählt. Eine Ergänzung ist deshalb notwendig, da sich seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, in dem Bourdieu seine Forschungen zur Erstellung seiner Theorie durchführte, die Gesellschaft und ihre Anforderungen an das einzelne Individuum verändert haben.

Es kann von einer hohen Komplexität der Entwicklungsanforderungen gesprochen werden, die eine/ein Jugendliche*r im Laufe ihrer/seiner Entwicklung zum erwachsenen Menschen bewältigen muss und dabei gleichzeitig mehr Spielräume hat als frühere Generationen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 247). Ebenso zeigt Böhnisch (2019, S. 63, 65, 67) auf, dass sich Lebensläufe entgrenzt haben, wodurch offene und riskante Übergangssituationen entstehen und die Persönlichkeitsentwicklung demnach eher offen und instabil verläuft. Somit bietet sich den Jugendlichen ein hohes

Ausmaß an Gestaltungsmöglichkeiten, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung auch zu nutzen versuchen und dabei neben der äußeren Realität auch von ihrer inneren Realität beeinflusst werden. Dabei stehen sie in Auseinandersetzung mit diesen beiden Realitäten (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 96). Die Theorie von Bourdieu, wonach sich Persönlichkeit durch ungleiche soziale Bedingungen entwickelt und demnach nur die äußeren Umstände betrachtet, kann somit durch die Theorie des Lebensbewältigung und das MpR ergänzt werden, welche innere Anlagen und individuelle Verarbeitungsprozesse miteinbeziehen (GRENDL 2019, S. 60; BÖHNISCH 2019, S. 68).

Des Weiteren muss beachtet werden, dass Bourdieu aufstellte, dass sich der Habitus nicht verändern kann (BOURDIEU 1982, S. 285). Eine solche Ansicht ist für die heutige Gesellschaft mit ihrer Offenheit, den vielen Wahlmöglichkeiten, Veränderungen und Entwicklungsaufgaben zu statisch (BÖHNISCH ET AL. 2009, S. 31). Hier

kann auf Bourdieu Bezug genommen werden, der Vorwürfe seine Theorie sei deterministisch mit der Erklärung verwirft, dass der Habitus lediglich Freiräume oder Zwänge als Möglichkeiten und Grenzen des Handelns der Akteure und keine festen Handlungsabfolgen aufzeigt (GRENDL 2019, S. 57). Ebenso grenzt sich das MpR von deterministischen Ansätzen ab und verweist darauf, dass die affektive Verarbeitung der Realität nicht immer zwingend im Bewusstsein des Subjekts, also der Jugendlichen stattfindet (HURRELMANN ET AL. 2019, S. 42 f.). Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 102) beschreiben hierfür die Ich-Identität, nach welcher Individuen eine Kontinuität des Selbstkonzepts erleben, sich demnach als gleiche Persönlichkeit trotz sich verändernder Umstände wahrnehmen. Ebenso legt Böhnisch et al. (2009, S. 31 ff.) dar, dass habituelle Dispositionen einem gesellschaftlichen und biografischen Wandel unterliegen.

Daraus kann gefolgert werden, dass der Habitus, in dieser Studie als eine Struktur verstanden wird, die Individuen in unterschiedlichen Praxisfeldern gleich agieren, handeln und reagieren lässt. Er ist demnach eine strukturierende Struktur, die sich durch gesellschaftliche und biografische Strukturen, in denen die Jugendlichen sich befinden, bildet. Dabei agiert dieser Aneignungsmodus nicht zwingend im Bewusstsein der Jugendlichen und durch die Komplexität der Gesellschaft können sie Teil mehrerer Räume des Habitus sein.

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) verbindet theoretische und methodische Perspektiven der Soziologie und Psychologie. Werden diese beiden Perspektiven adäquat aufeinander abgestimmt, kann dadurch die Sozialisation multiperspektivisch beleuchtet und in ihrer Gesamtheit aufgenommen werden (HURRELMANN UND BAUER 2018, S. 90 f.; HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 144). Dieser Rahmen wird als Sozialisationstheorie bezeichnet, nach der die Persönlichkeitsentwicklung „als eine intensive Auseinandersetzung mit den angeborenen körperlichen und psychischen Merkmalen auf der einen und den Anforderungen der sozialen und physischen Umwelt auf der anderen Seite“ (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 24) verstanden werden kann. Das MpR zeigt demnach

eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Subjekt und der gesellschaftlich vermittelten Realität und einen Zusammenhang zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass keine zu starke Subjektorientierung erfolgt und strukturelle Einflüsse zu betonen sind (HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 145 f.). Auch Böhnisch (2019, S. 68 f.) geht in seiner Theorie von einer multiperspektivischen Beleuchtung der Sozialisation aus, indem er in einem inneren Kreis psychodynamische Prozesse betrachtet. In einem mittleren Kreis thematisiert er Bewältigungskulturen, beispielsweise die Familie oder Schule als Sozialisationsinstanzen und in einem äußeren Kreis die gesellschaftlich-sozialstrukturelle Zone mit ihren Bewältigungslagen.

Demnach kann Sozialisation verstanden werden als:

„[...] die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äußere Realität.“ (HURRELMANN UND BAUER 2018, S. 97)

Die produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität meint dabei, dass das Subjekt sich aktiv mit ihrem/seinem Leben auseinandersetzt und versucht die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (HURRELMANN UND BAUER 2018, S. 97; HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 148). Die/Der Jugendliche nimmt demnach die äußere Realität auf ihre/seine individuelle Art und Weise wahr, bewertet sie und ordnet sie ein. Dieser Prozess findet vor dem Hintergrund der eigenen Vorerfahrungen und Bedürfnisse statt. Das Wort produktiv ist demnach nicht wertend zu verstehen, da es nicht über den Erfolg oder Nichterfolg des Realitätsverarbeitung aussagt (HURRELMANN ET AL. 2019, S. 42; HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 97).

Es zeigt sich, dass durch die produktive Realitätsverarbeitung Habitusstrukturen gebildet werden und der Habitus die produktive Realitätsverarbeitung strukturiert.

Ob die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gelingt, hängt mit den personalen und sozialen Ressourcen zusammen (HURRELMANN ET AL. 2019, S. 97; HURRELMANN UND BAUER 2018, S. 43 F.; HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 104 F.; HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 151). Das Ziel ist demnach eine Ich-Identität zu entwickeln. Dies geschieht, indem die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration abgestimmt wird (HURRELMANN ET AL. 2019, S. 43; HURRELMANN UND BAUER 2018, S. 97; HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 96). Diese Anforderung zieht sich durch alle Entwicklungsphasen, wobei gerade die Lebensphase Jugend durch die Herausforderung gekennzeichnet ist, eine Ich-Identität aufzubauen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 101). Die Individuation meint dabei, dass eine individuelle Persönlichkeitsstruktur mit körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen aufgebaut wird. Die Integration meint hingegen die Anpassung an gesellschaftlich geltende Werte, Normen und Verhaltensstandards, die Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen und die Integration in soziale Strukturen der Gesellschaft (HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 150). Auch Böhnisch et al. (2009, S. 63) beschreiben Sozialisation als einen Prozess der subjektiven Aneignung der Welt in der Auseinandersetzung mit der äußeren Umwelt und der Sicht auf sich selbst. Im Zentrum sehen sie dabei die Vermittlung zwischen den beiden Ebenen.

Um dies auf die Lebensphase Jugend beziehen zu können, müssen zunächst die gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen an die Jugendphase erörtert werden. Jugend kann als ein biologischer, psychischer und biografischer Abschnitt, also eine Phase im Lebenslauf verstanden werden. Diese ist dabei nicht nur durch körperliche Entwicklungen, wie die Pubertät definiert, sondern ebenfalls durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökonomische Faktoren beeinflusst (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 9). Hinzu kommt jedoch, dass das einzelne Individuum in unserer entwickelten westlichen Gesellschaft immer weniger durch kulturelle, religiöse oder regionale Vorgaben oder Traditionen gebunden ist. Dadurch haben Jugendliche die Möglichkeit sich in unserer offenen und demokratischen Gesellschaft ohne feste Vorgaben zu entwickeln (HURRELMANN

UND QUENZEL 2016, S. 17, 46; BÖHNISCH ET AL. 2009, S. 27). Um in einer solchen Gesellschaft Anschluss zu halten, müssen die Jugendlichen früh einen eigenen Lebensstil entwickeln und einen Lebensplan für sich festlegen. Des Weiteren müssen sie mit der Unsicherheit bezüglich ihrer beruflichen und privaten Zukunft umgehen können. Auch finden sich Jugendliche in einer Statusinkongruenz, da sie unterschiedliche soziale Positionen, zum Beispiel die/der handlungsfähige Jugendliche im medialen Bereich und die/der kaum handlungsfähige Jugendliche im beruflichen Bereich, mit unterschiedlichen Handlungsspielräumen einnehmen und die sich daraus ergebenden Spannungen, sogenannte Statusinkonsistenzen, aushalten müssen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 43). So kann geschlussfolgert werden, dass Unsicherheiten, Brüche, Autonomiebeschränkungen und deren Aushalten, sowie der Umgang mit und die Veränderung der Statusinkonsistenz, die Lebensphase Jugend ausmachen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 47).

Neben diesen strukturellen Einflüssen und Bewältigungsaufforderungen hat die Lebensphase Jugend die Funktion einer Statuspassage zwischen dem Kindes- und Erwachsenenalter (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 54; BÖHNISCH ET AL. 2009, S. 190). So sind die Anforderungen an Jugendliche deutlich höher als an Kinder und der Übergang ins Jugendalter zeigt sich neben der Pubertät in selbst gestalteten Ritualen, wie der Eröffnung eines Bankkontos oder der Zimmerumgestaltung in ein Jugendzimmer. Die Übergänge zum Erwachsenenalter gestalten sich fließend und individuell. Sie sind abhängig davon, ob die/der Jugendliche die vier Entwicklungsaufgaben, welche im Anschluss erklärt werden, erfolgreich bewältigt hat oder nicht (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 32 FF.). So kann der Übertritt ins Erwachsenenalter in sehr unterschiedlichen Altern erfolgen. Deshalb ist eine starre Festlegung der Jugendphase als nicht sinnvoll anzusehen. Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 45) unterteilen hierfür die Lebensphase Jugend in drei Teile:

- Frühe Jugendphase: 12 – 17 Jahre
- Mittlere Jugendphase: 18 – 22 Jahre
- Späte Jugendphase: 22 – maximal 30 Jahre.

Aus dieser Aufteilung ist erkennbar, dass sich die Lebensphase Jugend immer weiter ausdehnt. Auf der einen Seite nach vorne in die Lebensphase Kindheit und auf der anderen Seite nach hinten in das Erwachsenenalter hinein (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 45; BÖHNISCH ET AL. 2009, S. 189). Unter anderem durch diese Ausdehnung zeigt sich der gestiegene Stellenwert der Lebensphase Jugend (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 19).

Die vier zentralen Entwicklungsaufgaben können unterschieden werden in die Bereiche Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren. Darüber hinaus kann jede Entwicklungsaufgabe aus der individuellen und der gesellschaftlichen Dimension betrachtet werden. So kann die/der Jugendliche im Rahmen des Qualifizierens kognitive und intellektuelle Fähigkeiten für einen Schulabschluss und Berufseinstieg und dadurch die Kompetenzen für eine gesellschaftliche Mitgliedsrolle einer/eines Berufstätigen erlangen. In der Entwicklungsaufgabe des Bindens geht es individuell darum ein Selbstbild des Körpers und der Psyche im Rahmen der Pubertät und des Ablöseprozesses von den Eltern aufzubauen und dadurch Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle einer/eines Familiengründer*in zu erwerben. Im Rahmen des Konsumierens erlangen die Jugendlichen einerseits Fähigkeiten zum Umgang mit Freizeitangeboten, Freundeskreisen und der Entwicklung eines Lebensstils, andererseits Kompetenzen zur Erfüllung der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle einer/eines Wirtschaftsbürger*in. In der letzten Entwicklungsaufgabe des Partizipierens sollen Jugendliche ein persönliches Werte- und Normensystem entwickeln, um eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensführung auf der individuellen Seite zu ermöglichen und die Kompetenzen zu erwerben die notwendig sind, um die Mitgliedsrolle als politische/politischer Bürger*in erfüllen zu können (HURRELMANN UND BAUER 2018, S. 133 F.; HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26 FF.).

Darauf aufbauend können in Anlehnung an die zehn Thesen zum MpR zehn Maximen mit zentralen Aussagen zur Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase Jugend zusammengefasst werden. Diese werden fol-

gend je nach Bedeutsamkeit für diese Studie mehr oder weniger umfangreich dargestellt.

So gestaltet sich die Persönlichkeitsentwicklung in der Jugend in einem Wechselspiel zwischen den individuellen Anlagen und der Umwelt (Maxime 1). Der Prozess der Sozialisation erreicht im Jugendalter eine besonders intensive Phase, mit Auswirkungen auf den Charakter im Rahmen des weiteren Lebenslaufs. Auch hier lässt sich wieder ein Bezug zu Bourdieus Habitus herstellen. So werden beispielsweise im Rahmen der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von den Jugendlichen Verarbeitungs- und Handlungsstrategien entwickelt, die oftmals für den gesamten Lebenslauf bestehen bleiben. Es handelt sich demnach um Strategien, auf die der Mensch im Laufe seines Lebens immer wieder zurückgreift, wenn sie/er vor Herausforderungen steht (Maxime 2). Des Weiteren bilden Jugendliche ihre Persönlichkeit selbst und entwickeln sich schrittweise weiter zu einer selbstverantwortlichen Lebensführung (Maxime 3). Wie eingangs erwähnt, ist die Lebensphase Jugend durch die Herausforderung gekennzeichnet eine Ich-Identität zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist das richtige Maß an Individuation und Integration zu wählen, um deren bestehendes Spannungsverhältnis in der Lebensphase Jugend aufzulösen. Ein Bezug zu Bourdieus Theorie kann über die Integration hergestellt werden, nach welcher durch die Anpassung an gesellschaftliche Werte, Verhaltensstandards und Anforderungen eine Platzierung in der ökonomischen Chancenstruktur erfolgen kann (Maxime 4) (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 98 FF.; HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 147 FF.).

Darüber hinaus kann der Sozialisationsprozess auch krisenhafte Formen annehmen, wenn es der/dem Jugendlichen nicht gelingt die Individuation mit der Integration zu verbinden. Da in der Jugendphase Entwicklungsaufgaben dicht gestaffelt existieren, kann es dazu kommen, dass bei den Jugendlichen ein Entwicklungsdruck entsteht. Dieser tritt meist dann ein, wenn mehrere Entwicklungsaufgaben nicht ausreichend bewältigt werden können. Die Jugendlichen empfinden demnach psychischen Druck und wollen

den Anschluss an ihre ‚Mitreiter*innen‘ nicht verlieren (Maxime 5) (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 103 ff.; HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 152). Ähnlich beschreibt Bourdieu den Druck der Akteure im Klassenkampf (BOURDIEU 1982, S. 497, 748). Um mit diesem Spannungsverhältnis von Individuations- und Integrationsanforderungen umgehen zu können, benötigen die Jugendlichen individuelle Bewältigungsfähigkeiten, also personale Ressourcen, und soziale Unterstützung von wichtigen Bezugspersonen, folglich soziale Ressourcen. So hat zum einen die Familie einen bedeutenden Einfluss auf die Ressourcen der Jugendlichen. Zum anderen können die im Netzwerk verteilten Ressourcen umso flexibler und zielführender genutzt werden, je mehr sie verteilt sind (Maxime 6) (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 104 ff.; HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 153). Ähnlich beschreibt auch Bourdieu den Einfluss der Familie auf das Kapital der Akteure und den Nutzen des Kapitals aus Beziehungen im Netzwerk (BOURDIEU 1983, S. 191 ff., 197).

Neben der Familie fungieren auch Schulen, Ausbildungsstätten, Gleichaltrige oder Medien als Sozialisationsinstanzen und Vermittler im Entwicklungsprozess der Jugendlichen (Maxime 7). So kann die Lebensphase Jugend unter sozialen und ökonomischen Bedingungen als eigene Lebensphase im Lebenslauf angesehen werden (Maxime 8). Neben dieser Entwicklung kann festgehalten werden, dass durch den schnellen sozialen Wandel und dem Ausmaß an sozialer und ethnischer Vielfalt, westliche demokratische Gesellschaften immer stärker von ökonomischer Ungleichheit geprägt sind. Diese unterschiedlichen Ausgangslagen haben Auswirkungen auf die Lebenswelten der Jugendlichen (Maxime 9). Zugleich zeigt sich jedoch auch, dass die Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht die Muster der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben prägt (Maxime 10) (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 106 ff.; HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 153 ff.). So zeigte auch Bourdieu (1982, S. 180) schon auf, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Bereiche des Bildungskapitals anstrebten.

4 Methodische Konzeption der Studie

4.1 Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren

Als Erhebungsmethode wurde sich in dieser Studie für das Gruppendiskussionsverfahren, im Rahmen der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack entschieden. Die Auswahl erfolgte, da neben den Meinungen der einzelnen Jugendlichen, vor allem sich in den Diskussionen zeigende, kollektive Orientierungen der Jugendlichen im Interesse der Forscherin standen. Diese dokumentieren sich im Diskurs zwischen den Jugendlichen (LOOS UND SCHÄFFER 2001, S. 13).

Die teilnehmenden Gruppen können als reale Gruppen beschrieben werden. Diese existieren auch unabhängig von dem Forschungsprojekt. Darüber hinaus zeichnet die Gruppen aus, dass sie auf strukturell identische Erfahrungen im Bereich der Sozialisationsgeschichte zurückblicken können. Sie teilen sich somit einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum, der sich aus dem strukturidentischen Erleben von Erfahrungen ergibt (BOHNSACK 2017, S. 122 ff.).

Vor der Durchführung der Gruppendiskussionen füllten die Jugendlichen die Einwilligungserklärung zur Teilnahme an dem Forschungsprojekt und Weiterverarbeitung der Daten und Ergebnisse aus. Die Jugendlichen wurden nach dem BDSG, §§ 27, 46 und der DSGVO, Art. 9, 17 über die Ton- und Videoaufnahmen im Rahmen der (besonderen) personenbezogenen Daten, die Verarbeitung und die Löschung dieser, sowie über die Freiwilligkeit der Teilnahme und dem daraus entstehenden Recht, jederzeit das Einverständnis zurücknehmen zu können informiert. Die Einwilligungserklärungen wurden über

die Mitarbeitenden in den zwei Einrichtungen an die Jugendlichen mit der Information übergeben, dass bei Fragen jederzeit die Autorin kontaktiert werden kann. Die Einwilligungserklärungen wurden anschließend ausgefüllt der Autorin zugeschickt, sodass die Gruppendiskussionen zu den geplanten Zeitpunkten stattfinden konnten.

Die Gruppendiskussionen wurden an zwei Nachmittagen unter der Woche im März 2021 durchgeführt. Nachdem die teilnehmenden Jugendlichen aus dem Warteraum in den Diskussionsraum in Zoom wechselten, wurde gewartet, bis alle Jugendlichen bereit waren und mit einer Vorstellung seitens der Autorin gestartet werden konnte. So wurden dann die Rahmenbedingungen der Gruppendiskussion erklärt und die Jugendlichen hatten die Möglichkeit noch einmal Fragen zu stellen. Nachdem die Vorstellungsrunde abgeschlossen war, wurde mit der Einstiegsfrage die Gruppendiskussion eröffnet. Der Leitfaden der Gruppendiskussion kann dem Anhang 8.1 entnommen werden. Dieser dient in der Gruppendiskussion als flexibel zu handhabende Richtschnur. So wird ermöglicht, dass es einen groben Überblick über die Themenbereiche gibt, die die Forschenden interessieren, ohne dabei den Teilnehmenden Themenbereiche vorzugeben oder gar eine Reihenfolge festzulegen, in der Themenbereiche bearbeitet werden (VOGL 2019, S. 697; KÜHN UND KOSCHEL 2018, S. 94). Die Jugendlichen waren somit flexibel in der Auswahl und Bearbeitung der Themenbereiche, welche sie in der Gruppendiskussion diskutierten.

4.2 Sampling

Im Rahmen der Auswahl der Gruppengröße wurde sich an Kühn und Koschel (2018, S. 77) orientiert und die Größe auf acht Teilnehmende begrenzt. Die Auswahl der teilnehmenden zwei Gruppen erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Paritätischen Jugendwerk Niedersachsen und dessen Mitgliedsorganisationen. Im Zuge eines Samplings nach dem Snowball-System nahmen die Mitarbeitenden des Paritätischen Jugendwerks Kontakt zu den Mitgliedsorganisationen auf (PRZYBORSKI UND WOHLRAB-SAHR 2014, S. 184). Diese wurden mittels eines Informationsschreibens über das Forschungsinteresse und die geplante Umsetzung informiert (siehe 8.2). Ebenso wurden Kontaktdaten der Autorin beigefügt, damit bei Bedarf eine niedrigschwellige Kontaktaufnahme möglich wäre. Über die Mitarbeitenden in den Einrichtungen wurde dann Kontakt zu den Jugendlichen hergestellt und diese gefragt, ob ihrerseits Interesse an der Teilnahme am Forschungsprojekt besteht.

Eine weitere Rahmung des Samples wurde im Zuge des Samplings nach festen Vorgaben vorgenommen (PRZYBORSKI UND WOHLRAB-SAHR 2014, S. 182). Hierfür wurde eine Altersvorgabe von 14-20 Jahren¹ und ein einigermaßen ausgewogenes Geschlechterverhältnis vorgegeben. Die Auswahl der Altersvorgabe erfolgte in Anlehnung an die Darstellungen von Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 9 ff.) nach denen sich die Lebensphase Jugend immer weiter ausdehnt. So erstreckt sich diese auch immer weiter in das Erwachsenenalter hinein, sodass das Teilnahmealter auf 20 statt auf 18 festgelegt wurde, um auch Jugendlichen in der mittleren Jugendphase die Möglichkeit zu geben an der Gruppen-

diskussion teilzunehmen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 45). Anschließend wurden den Jugendlichen der teilnehmenden Gruppen ein Informationsblatt zugesendet, in dem sie nochmals persönlich adressiert über das Forschungsvorhaben und ihre Rolle sowie ihre Möglichkeiten informiert wurden (siehe 8.3). Des Weiteren wurde mit einer/einem Mitarbeitenden des Paritätischen Jugendwerks und einer/einem Mitarbeitenden der teilnehmenden Einrichtungen, jeweils separat ein Vorgespräch geführt. In diesem konnten sich alle Parteien kennenlernen, das Forschungsvorhaben genauer vorgestellt und offene Fragen geklärt werden.

Auf dieser Basis wurden zwei Gruppen für das Forschungsvorhaben ausgewählt. Diese bestanden aus jeweils vier Jungen und vier Mädchen. Es sagten kurz vor Beginn bei beiden Diskussionsgruppen ein Junge ab und in einer Gruppe musste ein Mädchen die Diskussion kurzfristig früher verlassen. Die Zusammensetzung der Gruppen gestaltete sich somit hinsichtlich des Alters als eher homogen und das Geschlechterverhältnis konnte hinreichend erfüllt werden. Neben ihrer Homogenität als Jugendliche, als JUZ-Besuchende und bezüglich des Wohnortes, zeichnete sich die Gruppe auch durch Heterogenität hinsichtlich ihres Bildungsgrades und Migrationshintergrundes aus (VOGL 2019, S. 698). Um möglichst umfassende und dennoch verwertbare Daten zu erheben wurde sich für eine in der Basis homogene Gruppe entschieden, die sich durch ihre Heterogenität bezüglich gewisser Belange auszeichnet. Dies ermöglicht, dass nicht nur ein bestimmter Teil der Jugendlichen in dieser Studie vertreten sind.

¹ In der Gruppe Stern stand ein Mädchen kurz vor dem 14. Geburtstag, weshalb sich dazu entschieden wurde, sie in die Gruppendiskussion mithinein zu nehmen

4.3 Onlineformat

Die Gruppendiskussionen wurden im März 2021 durchgeführt. Bedingt durch die Corona-Pandemie war eine Umsetzung in Präsenz nicht möglich, weshalb die Durchführung mit Hilfe des Onlinedienstleisters Zoom vollzogen wurde. Die technische Ausstattung der teilnehmenden Jugendlichen wurde durch die jeweiligen Jugendzentren unterstützt. So stellten diese Notebooks und Tablets zur Verfügung, sodass gewährleistet werden konnte, dass jede/jeder Jugendliche ein funktionsfähiges Endgerät besaß. Darüber hinaus nahm ein Großteil der Jugendlichen in Räumen der Jugendzentren an den Diskussionen teil und konnte auf das WLAN der jeweiligen Einrichtung zurückgreifen. Um technischen Störungen zu umgehen bzw. schnellstmöglich beheben zu können,

waren während der Diskussion Mitarbeitenden der Einrichtungen im Jugendzentrum anwesend, um bei Bedarf Unterstützung leisten zu können (LOBE ET AL. 2020, S. 2). An den Diskussionen nahmen sie nicht aktiv teil.

Die Auswahl des Videokonferenzprogramms Zoom erfolgte, da das Paritätische Jugendwerk eine Lizenz besaß. So konnte mittels eines Warteraums sichergestellt werden, dass keine unautorisierten Personen an der Gruppendiskussion teilnahmen (LOBE ET AL. 2020, S. 3). Des Weiteren ermöglicht Zoom ein sicheres Aufnehmen ohne Drittanbieter, wobei die Daten anschließend lokal gespeichert werden können (ARCHIBALD ET AL. 2019, S. 2; LOBE ET AL. 2020, S. 3).

4.4 Auswertungsverfahren

4.4.1 Dokumentarische Methode

Die von Ralf Bohnsack entwickelte dokumentarische Methode ist Grundlage des Auswertungsverfahrens dieser Studie. Diese unterscheidet zwischen einem theoretischen oder auch reflexiven und einem handlungsleitenden, inkorporierten Wissen. Bei letzterem handelt es sich um Erfahrungswissen, welches den Akteuren nicht zwingend reflexiv zugänglich ist. Dieses wird von Bourdieu unter anderem mit dem Habitus beschrieben. (BOHNSACK 2013A, S. 180; BOHNSACK ET AL. 2013, S. 12). Die Differenzierung verdeutlicht die Unterscheidung in theoretische und praktische Beziehungen zur Welt, wobei erst die Kenntnis über die Logik des Handelns abseits von Theorien und begrifflichen Definitionen die Bedingungen schafft, um eine umfassende Erkenntnis des alltäglichen Handelns zu erlangen. Diese praktische Logik erhalten die Individuen über ihre eigene Praxis, also den sozialen Raum, in dem sie sich befinden (BOHNSACK 2013A, S. 182).

Handlungsleitendes, inkorporiertes Wissen kann ebenso als implizites Wissen aufgefasst werden. Das Ana-

lyseverfahren der dokumentarischen Methode ermöglicht einen Zugang zu diesem impliziten Wissen der Akteure und damit auch zu deren Handlungspraxis. Folglich ist das Ziel der Rekonstruktion der Handlungspraxis, das der Praxis zugrundeliegende habitualisierte und zum Teil auch inkorporierte Orientierungswissen der Akteure zu rekonstruieren, da dieses ihr Handeln relativ unabhängig von dem jeweiligen subjektiven Sinn strukturiert (BOHNSACK 2017, S. 66). Im Rahmen der Analyse der Gruppendiskussionen wurde das implizite Wissen zu einer begrifflich-theoretischen Explikation gebracht (BOHNSACK ET AL. 2013, S. 12 ff.).

Das Verstehen der Akteure untereinander baut auf gemeinsamem implizitem Wissen auf, welches diese durch gemeinsame Erfahrungsräume erlangen (BOHNSACK 2014, S. 60 ff.). Folglich durchdringt konjunktives (milieuspezifisches) Wissen die Akteure und geht dabei über einzelne Individuen hinaus, wodurch es erst in einem, zumindest gedachten, Miteinander vollständig ist. Es hat demnach einen Charakter der Kollektivität, was zusammen mit dem impliziten Wissen den konjunktiven Erfahrungsraum ergibt (PRZYBORSKI 2004, S. 24).

Diese konjunktiven Erfahrungsräume, auch Orientierungsrahmen genannt und deren Rekonstruktion stehen im Zentrum der Analyse (MEUSER 2013, S. 234). In diesem Prozess wird folglich nicht das Individuum als der oder die einzelne Jugendliche in der Gruppendiskussion betrachtet, sondern das hinter dem Individuum stehende Kollektiv, der Orientierungsrahmen (BOHNSACK ET AL. 2018, S. 20).

4.4.2 Analyseschritte

Im Zuge der Transkription erfolgte eine Anonymisierung der Jugendlichen. Um den Gehalt der Daten nicht übermäßig zu schmälern, wurden Namen aus dem gleichen Kulturkreis gewählt. Ebenso wurden Ort- und Stadtnamen durch Pseudonyme ersetzt.

Dann erfolgte im Rahmen der formulierenden Interpretation die Durchsicht des Materials zum Erlangen eines thematischen Überblicks und zur Identifizierung von besonders gehaltvollen Passagen. Diese wurden sodann in Ober- und Unterthemen thematisch gegliedert und paraphrasiert. Gegenstand der Explikation war somit der behandelte Inhalt und nicht die Gruppe an sich. (BOHNSACK 2014, S. 136).

Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurde anschließend betrachtet, wie die Gruppen die verschiedenen Themen behandelten. So konnten Schlüsse auf

deren Orientierungsmuster gezogen werden. Dieses Muster gewinnt durch die Abgrenzung und Festmachung an positiven und negativen (Gegen-) Horizonten an Kontur. Positive Horizonte stellen dabei den Gehalt dar, den die Jugendlichen erreichen wollen, da sie ihn als erstrebenswert ansehen. Negative Gegenhorizonte hingegen, stellen Dinge dar, von denen sich die Jugendlichen distanzieren möchten. Ob ihnen dies gelingt, hängt von ihrem Enaktierungspotential, also den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ab, ihre Orientierung umzusetzen und sich so dem positiven Horizont anzunähern oder vom negativen Gegenhorizont zu entfernen (BOHNSACK 2014, S. 138 f.). Um mehr über die Orientierungsmuster zu erfahren wird ebenso die Diskursorganisation, also der Aufbau des Diskurses in den jeweiligen Passagen der Diskussion analysiert. So zeigte sich, dass die Jugendlichen vorwiegend in einem parallelen Diskurs die Diskussion vollzogen.

Im letzten Teil der Analyse wurde der erste Schritt der sinngenetischen Typenbildung durchgeführt. In diesem geht es um die Abstraktion des Orientierungsrahmens. Hierfür wurde die fallübergreifende komparative Analyse, also der fallübergreifende Vergleich genutzt, um Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen herauszuarbeiten. Ein Fall bezeichnet dabei eine Gruppendiskussion (NENTWIG-GESEMANN 2013, S. 312). Durch diese fallübergreifende Analyse konnte der Orientierungsrahmen der Jugendlichen herausgearbeitet werden.

4.5 Zusammenfassende Bewertung des Studiendesigns

4.5.1 Gegenstandsangemessenheit

Die Methode der Auswertung sollte dem Untersuchungsgegenstand gegenüber angemessen sein (STRÜBING 2018, S. 207). Die dokumentarische Methode in Verbindung mit der Gruppendiskussion kann als angemessen dafür erachtet werden, kollektive Orientierungen zu erheben, da sie eigens dafür konzipiert wurde (BOHNSACK 2013B, S. 205 ff.). Darüber hinaus wurden während des Forschungsprozesses notwendige Justierungen vorgenommen, beispielsweise, gab es eine Begrenzung der Methodik, da nur zwei Gruppendiskussionen ausgewertet wurden (STRÜBING 2018, S. 208). Darüber hinaus wurden nicht alle Schritte der dokumentarischen Methode durchgeführt.

Diesem leicht abgeschwächten Methodenbegriff steht ein gestärkter Empiriebegriff gegenüber. Der setzt sich durch den nahen Kontakt zu den Jugendlichen, der trotz Onlinemedium stattfand und der präzisen Aufzeichnung der Gruppendiskussion durch die Videoaufnahmen, zusammen. Daraus ergeben sich Datentypen, die dahingehend eine hohe Widerstandsfähigkeit zeigen, dass die Sinnkonstruktionen der Jugendlichen gegenüber theoretischen Vorannahmen gestärkt werden. Dies kann deshalb als eine Steigerung der Qualität angesehen werden, da die soziale Praxis, also die Jugendlichen als Expert*innen über mehr Wissen verfügen, als theoretische Vorannahmen dies könnten (STRÜBING 2018, S. 208 f.). Da das Forschungsprojekt an dem Orientierungsrahmen interessiert ist und dies mit der Analyse der dokumentarischen Methode hervorgebracht wird, wird der Balance von Empirie und Theorie Rechnung getragen.

4.5.2 Reliabilität

Um der Reliabilität der Studie Rechnung zu tragen, wurden die natürlichen Standards der Kommunikation und Interaktion rekonstruiert und in der Fallstruktur, anhand des Transkripts nachgewiesen. Dies ermöglicht unter anderem, dass das Material über verschiedenen

Themen hinweg miteinander verglichen werden kann. Da sich in unterschiedlichen Stellen der Gruppendiskussionen der Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungs herausforderung zeigte, kann von einer reliablen Studie gesprochen werden. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass durch die geringe Fallanzahl gewisse Abstriche bezüglich der Reliabilität gemacht werden müssen. Im Rahmen der Reproduzierbarkeit der Studie wurden die einzelnen Schritte der Interpretation und die in den Gruppendiskussionen gestellten Fragen, sowie das Setting so dokumentiert, dass sie für andere intersubjektiv nachvollziehbar sind (beispielsweise das Stellen derselben Einstiegsfrage) (BOHNSACK 2014, S. 199 f.).

4.5.3 Intersubjektive Überprüfbarkeit

Die Intersubjektivität meint, dass die Ergebnisse des Forschungsprojektes intersubjektiv, also von anderen Personen nachvollzogen, interpretiert und überprüft werden können. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, da die methodologischen Überlegungen von einem Standort der Forschenden innerhalb des sozialen Gefüges ausgehen. Das bedeutet, dass die Kommunikation möglichst vollständig erfasst werden sollte (PRZYBORSKI UND WOHLRAB-SAHR 2014, S. 26 f.). Zum einen wird das durch die videografischen Aufnahmen ermöglicht. Zum anderen wird die formale Struktur der Diskussion so präzise wie möglich rekonstruiert, also die dem Diskurs zugrunde liegenden Regeln expliziert. Hierfür wird die Diskursorganisation, die den Aufbau der einzelnen Diskurse in der Gruppendiskussion meint, im Rahmen der dokumentarischen Methode analysiert (PRZYBORSKI UND WOHLRAB-SAHR 2014, S. 27 f.). Des Weiteren ist es für die Intersubjektivität notwendig, dass neben der Diskursorganisation auch die Diskursanalyse, also die Interpretation der Daten offengelegt wird (PRZYBORSKI UND WOHLRAB-SAHR 2014, S. 401). Dem wird nachgegangen, indem an einer jeweiligen Beispielpassage der beiden Gruppen im Ergebnisteil dieser Studie die formulierende und reflektierende Interpretation aufgezeigt werden.

4.5.4 Standortgebundenheit

In engem Zusammenhang dazu steht die Standortgebundenheit der dokumentarischen Methode. Diese kann als blinder Fleck verstanden werden, da es sich um Denk- und Betrachtungsweisen handelt, die den Forschenden nicht zugänglich sind. Ihre Interpretationen sind also abhängig von dem Standpunkt, an dem sie sich aufhalten. Dies wird in der dokumentarischen Methode dadurch kompensiert, dass die Vergleichsfälle der Interpretation, nicht gedanklich von den Forschenden entworfen werden, sondern der Vergleich durch empirische Fälle erfolgt (BOHNSACK ET AL. 2018, S. 36; NOHL 2013, S. 291). Dem wird in diesem Forschungsprojekt nachgegangen, indem die vergleichende Analyse auf den Fällen der Gruppendiskussion, sowie den immanenten Vergleichen in den Gruppendiskussionen, ausgehend von den Jugendlichen, aufbaut.

4.5.5 Validität

Die qualitative Forschung wendet sich den Phänomenen direkt beziehungsweise über deren Rekonstruktion durch die Jugendlichen, beispielsweise durch Erzählungen, zu. Aufgrund dessen ist die qualitative Forschung nahe am Forschungsgegenstand und die Validität kann nur schwer angezweifelt werden. Dennoch ist es darüber hinaus von Bedeutung nachzuvollziehen und zu belegen, dass angemessen rekonstruiert

und implizite Inhalte passend interpretiert wurden (PRZYBORSKI UND WOHLRAB-SAHR 2014, S. 22 F.). Folglich muss nachgewiesen werden, wie gesellschaftliche Phänomene kommunikativ hergestellt wurden. Dies geschieht in der soziogenetischen Analyseinstellung. Da in dieser Studie nur der erste Schritt der sinngeneischen Typenbildung vollzogen wurde, kann die Validität diesbezüglich nur in Teilen bestimmt werden. Aufgrund der Orientierung an der formulierenden und reflektierenden Interpretation, sowie der fallübergreifenden komparativen Analyse im Zuge der Abstraktion des Orientierungsrahmens wurden wichtige Schritte als Beitrag zur Validität geleistet. Dennoch muss auch die Validität dieser Studie begrenzt werden, da die weiteren Analyseschritte, aufgrund des begrenzten Materials nicht durchgeführt werden konnten. Für die Validität spricht dennoch, dass der Orientierungsrahmen aus den in gewissen Teilen heterogenen Gruppen abstrahiert werden konnte und damit auch bei Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, Bildungsniveau und Geschlecht auf abstrakterer Ebene erkennbar ist (BOHNSACK ET AL. 2018, S. 30 F.; PRZYBORSKI UND WOHLRAB-SAHR 2014, S. 23). Dies spricht dafür, dass der Orientierungsrahmen als in ersten Schritten valide angesehen werden kann. Darüber hinaus validieren sich die die Teilnehmenden einer Gruppendiskussion selbst, indem sie in einem wechselseitigen Diskurs stehen, was zu einer wechselseitigen Validierung führt (BOHNSACK 2017, S. 98).

5 Ergebnisse der empirischen Studie

Anknüpfend an den theoretischen und methodischen Teil, folgt nun der Ergebnisteil, in welchem die Ergebnisse der Gruppendiskussion dargestellt werden. Hierfür werden zunächst die zwei Gruppendiskussionen und deren Orientierungsmuster im Rahmen einer Fallbeschreibung dargestellt. Darauf aufbauend erfolgt die Abstraktion des Orientierungsrahmens. Anschließend erfolgt eine Kontextualisierung der Ergebnisse. Hierbei werden die Ergebnisse in Bezug auf schon bestehende Studien eingeordnet und es wird aufgezeigt, wie Jugendliche den sozialen Raum erleben.

5.1 Fallbeschreibungen

In den folgenden Kapiteln werden die zwei Gruppendiskussionen dargestellt. Um einen Eindruck der jeweiligen Gruppendiskussion zu erhalten, wird hierfür zunächst die Eingangspassage dargestellt bevor der thematische Verlauf der Gruppendiskussion dargelegt wird. Im Rahmen der Intersubjektivität folgt dann eine exemplarische Analyse einer Passage aus der Gruppendiskussion. Darauf aufbauend wird eine zusammenfassende Interpretation der untersuchten Passagen dargestellt und dann das Orientierungsmuster der jeweiligen Gruppen herausgearbeitet.

5.1.1 Gruppe Sonne

Im Folgenden wird die Gruppendiskussion der Gruppe Sonne dargestellt. Hierfür werden zunächst die Basisdaten der Gruppendiskussion erörtert. Nachdem die Eingangspassage und der thematische Verlauf der Gruppendiskussion dargestellt wurden, wird exemplarisch die Passage ‚letzter Sommer‘ als eine Fokussierungsmetapher (Passage in die kollektive Orientierung besonders zum Vorschein kommt) der Gruppendiskussion im Zuge der formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert. Anschließend erfolgt eine zusammenfassende Interpretation der untersuchten Passagen. Zuletzt wird unter Hinzunahme der negativen und positiven (Gegen-)Horizonte das Orientierungsmuster der Gruppe Sonne ausgearbeitet.

Bei der Gruppe Sonne handelt es sich um eine Gruppe aus einem JUZ in einer Gemeinde in einem ländlichen Gebiet in Niedersachsen. Die Gruppe besteht aus den vier Mädchen: Julia, Maria, Sandy und Valerie und den drei Jungen:

Emre, Hendrik und Nik. Die Jugendlichen sind zwischen 15 und 20 Jahren alt und befinden sich in der Schule oder im Praktikum. Für die Gruppendiskussion sind die Jugendlichen ins JUZ gekommen und wurden auf verschiedene Räume aufgeteilt, sodass sie größtenteils einzeln vor einem Bildschirm saßen. Nik und Emre teilten sich eine Kamera. Da nicht mehr als zwei Personen in einem Raum waren, konnte die Gruppendiskussion trotz der Regelungen aufgrund der Corona-Pandemie stattfinden. Während der Diskussion kam es immer wieder zu technischen Störungen, sodass die Diskussion unterbrochen werden musste. Bei Valerie war die Störung andauernd, sodass sie den Raum wechseln musste und anschließend mit Maria zusammen vor der Kamera saß. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt ca. 115 Minuten, mit einer Pause von zehn Minuten. Es handelt sich dabei um eine ungefähre Angabe, da es durch die technischen Störungen immer wieder zu Unterbrechungen kam.

Die Durchführung der Gruppendiskussion gestaltete sich durch das Onlineformat kompliziert. Die technischen Störungen erforderten von allen Beteiligten ein hohes Konzentrationsvermögen und eine hohe Frustrationstoleranz. Ebenso störte das Onlineformat an sich den Gesprächsfluss und die Interaktion. Die Jugendlichen nickten öfter, als dass sie zustimmende Worte wie ‚ja‘ oder ‚genau‘ nutzten. Da dieses nicken jedoch oftmals nicht klar zuordenbar zu einer Ratifizierung oder Validierung war, konnte der Gehalt nicht mitaufgenommen werden. Des Weiteren zeigte das Onlineformat, dass das gemeinsame Sprechen schwer umsetzbar ist, da alle Teilnehmenden nichts mehr oder kaum etwas verstanden, wenn mehr als eine Person sprach.

5.1.1.1 Eingangspassage

Bevor die Autorin (Y1) die Gruppendiskussion eröffnet, findet eine Vorstellungsrunde der Jugendlichen und der Autorin statt. Des Weiteren informiert die Autorin über den Ablauf der Gruppendiskussion und stellt betonend dar, dass sie an den Erfahrungen und Erzählungen von den Jugendlichen interessiert sei. Dabei adressiert sie die Gruppe als Jugendliche, um das Gruppengefüge nochmals hervorzuheben. Ebenso stellt sie dar, dass sie sich selbst eher aus dem Diskurs zurückziehen möchte, damit die Jugendlichen miteinander in den Austausch gehen können. Anschließend beginnt Y1 die Gruppendiskussion zu eröffnen, indem sie die Jugendlichen nach

ihrer größten Veränderung durch die Corona-Pandemie fragt. Daraufhin kommt es zu einer Pause von zehn Sekunden, bevor Sandy das Wort ergreift. In Abbildung 1 ist zu erkennen, dass die Gruppe sich noch in der Anfangsphase (LOOS UND SCHÄFFER 2001, S. 51) der Diskussion befindet und erst einmal mit dem Medium vertraut werden muss. Die Jugendlichen beginnen teilweise schon damit sich aufeinander zu beziehen und die Kontaktgestaltung stellt den Rahmen der Eingangspassage dar, jedoch kann den Ausführungen noch kein kollektiver Charakter entnommen werden.

Die Gruppe hat Probleme damit, in die Diskussion einzusteigen. Y1 versucht, indem sie immer mal wieder

„Mhm“ sagt, deutlich zu machen, dass das was die Jugendlichen erzählen sie interessiert und der Gruppe damit Unsicherheiten zu nehmen. Loos und Schäffer (2001, S. 51) beschreiben diese Unsicherheit und erklären sie damit, dass die Erwartungen der Gruppe an den normalen Ablauf eines Gespräches nicht erfüllt werden.

Um der Gruppe die Unsicherheit zu nehmen, verweist Y1 deshalb nochmals auf das Format der Gruppendiskussion und betont dabei, dass die Jugendlichen sich untereinander austauschen können. Dies hat Erfolg, sodass die Gruppe allmählich mehr in eine Diskussion übergeht und der Gesprächsverlauf flüssiger wird.

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Y1: | Was ist denn für euch die größte Veränderung seit der Corona-Pandemie und wieso ist das denn die größte Veränderung |
| 2 | | |
| 3 | Sf: | (10) Dann würde ich |
| 4 | | I |
| 5 | Jf: | L @(.)@ |
| 6 | Sf: | Einfach mal anfangen würde ich sagen also wenn niemand was sagt und zwar für mich die größte Veränderung ähm im Moment das Leben miteinander weil man halt so gut wie gar keine Kontakte mehr knüpfen kann und auch seine Kontakte auch sag ich mal fast gar nicht mehr beibehalten kann |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | Mf: | Ja also ich finde das genauso wie Sandy also ähm man sieht die Familie nicht mehr so oft wie mans vorher gesehen hat man verliert einige ähm gute Freunde dadurch dass man sie halt nicht mehr so oft sehn kann sich nicht mehr mit Leuten trifft und es ist einfach la:ngweilig dadurch geworden |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | Vf: | Ja |
| 15 | Jf: | L Ja ich |
| 16 | Vf: | Ich würde auch sagen dass ich der Freundeskreis auch eigentlich sehr viel verändert hat ähm einfach dadurch man sieht sich nicht mehr weder in der Schule noch in der Freizeit und dann wurde aus nem ja sag ich mal relativ großen Freundeskreis da hat man sich son paar rausgesucht mit denen man sich dann ab und zu auch noch mal treffen ;kann; |
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | Nm: | Äh:m ja also bei mir ist das so ähm dass ich auch nicht mehr mit so vielen Leuten rausgehen kann wegen der Kontaktbeschränkung (.) und das finde ich nicht so schön |
| 22 | | (.) ja |
| 23 | | I |
| 24 | | |
| 25 | Em: | L Bei mir ist es eigentlich das selbe halt nur auch noch mit Fußball und das geht halt alles zur Zeit nicht und ja (.) sonst ist das selbe mit Freunde und so |
| 26 | | |
| 27 | Hm: | Joa ja ich hab auch eigentlich halt hier großes Feiern und so aber das geht halt nicht mehr generell feiern geht halt nicht mehr wirklich Freunde treffen wird halt auch noch (unverständliche Aussage) die gehen halt jetzt auch alle nicht mehr |
| 28 | | |
| 29 | | |
| 30 | | I |
| 31 | Y1: | L Mhm |
| 32 | | I |
| 33 | Hm: | L ;Joa; |

Abbildung 1: Eingangspassage Gruppe Sonne (Transkript Gruppe Sonne 1-33)

5.1.1.2 Thematischer Verlauf

Im Folgenden wird der thematische oder auch immanente Verlauf der Gruppendiskussion aufgezeigt. In der Anfangsphase der Diskussion pendeln die Jugendlichen noch zwischen den Themen. So geht es anfangs um den Kontakt mit Freunden, die Sorgen um die Familie, vor allem um die Großmutter und den eigenen Umgang mit der neuen Situation. Dabei entstehen keine längeren selbstläufigen Passagen, sodass Y1 immer wieder Nachfragen stellt. Nachdem Y1 nochmals auf das Format der Gruppendiskussion verwies, entsteht eine erste selbstläufige Passage zum Thema ‚Einschränkung‘. Auch wenn die Redebeiträge der Jugendlichen noch zaghaft formuliert werden, zeigt sich in ersten Schritten ein Wechsel der Diskursorganisation hin zu einem parallelen Modus. Durch das eingeschränkt sein, erleben die Jugendlichen, dass ihnen „die Freiheit des Privatlebens“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 244 F.) genommen wird. Anschließend sprechen die Jugendlichen darüber, welche Erlebnisse aus der Jugend verpasst werden und was sie später ihren „Kindern“ „nicht erzählen“ können, da sie im Lockdown waren (TRANSKRIPT SONNE, Z. 276 F.). Anschließend kommt es zu einer ersten starken technischen Störung, sodass Y1 das Gespräch wieder mit einer immanenten Nachfrage aufnimmt. Die Gruppe diskutiert nun über „gute Freundschaft“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 329) und „Fakefriends“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 348), wobei deutlich wird, dass sich Freundschaften durch die Corona-Pandemie verändert haben. Nach einer erneuten technischen Störung kommt die Gruppe auf die verpassten „Scheunenfeste“ zu sprechen, was von ihnen akzeptiert wird (TRANSKRIPT SONNE, Z. 451). Dafür konsumieren die Jugendlichen nun „zu Hause“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 478) weiter Alkohol. An dieser Stelle entwickelt sich eine lebhaftere Diskussion, die von viel Lachen begleitet ist. Es zeigt sich, dass damit „endlich mal wieder so das Feeling“ von Normalität angestrebt wird (TRANSKRIPT SONNE, Z. 526 F.). Folgend schwenkt der Diskurs zum Zusammenleben mit der Familie um, wobei sich zwei Entwicklungen zeigen. Die Situation zu Hause ist eine „psychische Belastung“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 602) oder man kommt sich „näher“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 617). Nach dieser Passage leitet Y1 in die Pause der Gruppendiskussion über.

Des Weiteren muss Sandy die Gruppendiskussion kurzfristig verlassen. Nach der Pause setzen sich die Jugendlichen wieder vor die Kameras, und Y1 greift das Thema vor der Pause erneut auf. Dieses wird von den Jugendlichen jedoch nur noch kurz bearbeitet, bevor die Gruppe über ihre Schulabschlüsse und damit verbundenen Aktionen wie „Mottowoche“ oder „Abschlussfeier“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 755, 759) spricht. Daran anknüpfend leiten Emre und Nik zum Thema Homeschooling über. Dabei ist die „Qualität“ nicht „die beste“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 811) und die Jugendlichen müssen sich vieles „selber beibringen“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 831). Neben dem Homeschooling wird auch die Umsetzung von Praktika als erschwert erlebt. Dabei besteht „Angst“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 898), denn immerhin seien die Praktika „berufentscheidend“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 922).

Nachdem die Jugendlichen immer mal wieder in der Diskussion die Thematik der Coronapolitik andeuteten, greift Y1 nun dieses Thema auf. Die Gruppe sieht sich dabei als Jugendliche „komplett vergessen“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 982). Ebenso werden ihre „Freizeiteinrichtungen wie Jugendhäuser“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 1022) nicht beachtet. Nun geht die Gruppendiskussion in den Teil der exmanenten Nachfragen über, in denen Y1 Themen in die Gruppe gibt, die für das Forschungsvorhaben interessant sind. Angesprochen auf die mediale Darstellung der Jugendlichen als Regelbrechende, zeigt die Gruppe auf, dass „viel auf den Jugendlichen rumgetrampelt“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 1075) wird. Dabei halten sich, so die Jugendlichen, gerade Erwachsene nicht an Regeln, wodurch bei den Jugendlichen das Gefühl entsteht, dass Erwachsene sich einen Regelbruch erlauben, da sie „erwachsen“ sind und das „dürfen“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 1136). Angesprochen auf die Entwicklung von Verschwörungstheorien zeigt die Gruppe eine deutliche Ablehnung, indem sie Verschwörungstheoretiker*innen als „blind“ oder mit einem „Vogel im Kopf“ (TRANSKRIPT SONNE, Z. 1209 F.) bezeichnen. Nachdem die Jugendlichen von ihrer Wohngegend berichteten, kommt die Gruppe durch eine exmanente Nachfrage von Y1 auf den Sommer 2020 zu sprechen. Hier berichten die Jugendlichen von einem Fluss, an dem sie sich viel aufhielten und den Aktionen, die sie mit Freunden machten.

Zuletzt stellt Y1 eine exmanente Nachfrage, woraufhin die Jugendlichen davon berichten von der „Polizei“, von „Ticketkontrolleuren“ und einfach von jedem („jeder“) (TRANSKRIPT SONNE, Z. 1483 ff.) beobachtet zu werden. Dabei kommt die Gruppe zu dem Schluss, dass Jugendliche „nochmal so n bisschen mehr“ beobachtet werden, da ihnen die „Schuld“ für die hohen „Coronazahlen“ gegeben wird (TRANSKRIPT SONNE, Z. 1562). Die Gruppe erkennt, dass sie wieder bei der Thematik der Ungleichbehandlung angelangt ist. Dies stellt den Abschluss der Gruppendiskussion dar.

5.1.1.3 Ausgewählte Passage

Nachdem der immanente Verlauf der Gruppendiskussion dargestellt wurde, wird folgend eine Passage aus der Gruppendiskussion exemplarisch analysiert, um die formulierende und reflektierende Interpretation, welche im Rahmen der Analyse durchgeführt wurde aufzuzeigen. Es handelt sich dabei um die Passage ‚letzter Sommer‘ welche gegen Ende der Gruppendiskussion stattfand. Es ist zwar eine Passage, die durch eine exmanente Nachfrage durch Y1 initiiert wurde, jedoch ist sie von interaktiver und metaphorischer Dichte geprägt, weshalb von einer Fokussierungsmetapher gesprochen werden kann. Des Weiteren beschreibt die Passage, wie die Jugendlichen der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens im Rahmen der individuellen Entwicklung (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26) im Sommer 2020 nachgehen konnten und welche Freude ihnen dies bereitete. Dabei bezieht sich die Gruppe auf den negativen Gegenhorizont des Eingeschränkt seins, welcher in einer vorangegangenen Passage herausgearbeitet wurde. Dies erschwert ihnen nunmehr der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens nachzugehen, um Fähigkeiten im Umgang mit Freizeitangeboten, dem Freundeskreis und der Entwicklung eines eigenen Lebensstils nachzukommen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26).

Zuerst wurde eine thematische Gliederung der Passage vorgenommen, bevor die formulierende Interpretation durchgeführt wurde. Anschließend erfolgte die reflektierende Interpretation. Das Transkript zur Passage kann dem Anhang 8.5 entnommen werden.

Thematische Gliederung:

- OT 1395-1465: Letzter Sommer
- UT 1411-1423: Treffen mit „mehreren Personen“ erlaubt
- UT 1424-1435: „Regeln“ waren nicht „so anstrengend“
- UT 1435-1460: „Neue Projekte“ umsetzen
- UT 1461-1465: Wieder was „mit Menschen machen“ und „nicht nur zu Hause rumsitzen“

Formulierende Interpretation:

- OT1395-1465: Letzter Sommer
- UT 1411-1423: Letztes Jahr im Sommer konnten sich die Jugendlichen noch mit vielen Personen treffen. Sie hatten dabei „Glücksgefühle“, weil sie einfach irgendwo hinfahren konnten. Dies ist nun nicht mehr so.
- UT 1424-1435: Im Sommer waren die Regelungen nicht so anstrengend. Deshalb konnte sich mit Freunden getroffen werden. Jetzt können die Jugendlichen nichts mehr machen, weil alles „geschlossen“ ist, sie „kontrolliert“ werden und dies eine Strafe nach sich ziehen könnte.
- UT 1435-1460: Es wird als schön empfunden, wo hinfahren zu können. Auch schön war es, mit dem Vater Projekte im eignen Haus umzusetzen. Es gab „Glücksgefühle“, auch wenn die Treffen nicht mit so vielen Freunden möglich waren. Diese Zeit wird dennoch als „sehr schön“ empfunden.
- UT 1461-1465: Es war schön „endlich mal wieder irgendwas mit Menschen“ machen zu können. So musste man „nicht nur zu Hause rumsitzen“ und war auf den PC angewiesen, um andere Leute zu sehen.

Reflektierende Interpretation:

1395-1408 Exmanente Nachfrage durch Y1 mit Absprache mit Nik und Emre

Nachdem die Jugendlichen über ihre Wohngegend berichteten, bringt Y1 den Sommer des letzten Jahres in die Gruppendiskussion ein. Dabei möchte sie wissen, wie die „Gefühle“ und „Erlebnisse“ waren, wenn sich „mit Freunden“ getroffen wurde. Da sich die Passage relativ am Ende der Gruppendiskussion befindet und das Thema in Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse steht, wurde sich dazu entschieden, die Frage in die Gruppe zu geben. Nik und Emre fragen nochmals nach, ob es um den Sommer vor oder während Corona geht. Nachdem dies aufgeklärt ist beginnt die Diskussion.

1409-1412 Proposition durch Maria

Nik und Maria beginnen gleichzeitig zu sprechen. Nik verstummt daraufhin sofort, sodass Maria weiterreden kann. Dadurch, dass sie anspricht, dass man sich „noch mit zehn Personen treffen konnte“ deutet sie erstmals den positiven Horizont der Freiheit an. Die Jugendlichen waren in ihrem Handeln so frei, dass sie sich mit mehreren Personen treffen konnten.

1414-1415 Validierung durch Emre und Nik

Emre und Nik stimmen Maria zu, dass man sich mit mehreren Personen treffen konnte. Vor allem das „Ja genau“ durch Nik lässt erkennen, dass er nicht nur verstanden hat was Maria sagt, sondern dass er mit dem von ihr aufgeworfenen positiven Horizont übereinstimmt.

1416-1421 Elaboration durch Maria im Modus einer Exemplifizierung

Maria arbeitet den Horizont der Freiheit weiter aus, indem sie ihn einerseits mit der Beschreibung „Glücksgefühle“ in Zusammenhang stellt und andererseits Beispiele erläutert was diese auslöst. Glücksgefühle beschreiben einen Zustand des außerordentlichen Glücks und der Freude. Sie verdeutlichen den positiven Horizont,

da die Glücksgefühle nach Marias Aussagen nur durch die Freiheit entstehen können („bevors ja jetzt so so wies jetzt ist“). Damit zeigt sie einen negativen Gegenhorizont auf, der durch die Einschränkung der Freiheit durch die momentane Situation mit den Regelungen durch die Corona-Pandemie als besonders einschränkend empfunden wird, wie die Passage ‚Einschränkungen‘ zeigte. In ihren Beispielen arbeitet sie Momente heraus, in denen sie Glücksgefühle durch die gegebene Freiheit empfand („an den Fluss nach Nachbarort gefahren“, „Fahrrad irgendwo hingefahren mit mehreren Personen“, „bei sich zu Hause saß man dann“). Sie war dem positiven Horizont also eher nah. Marias Beschreibungen zeigen den Gehalt der Freiheit deutlich, da die Glücksgefühle einerseits damit verbunden werden „irgendwo hinzufahren“, also die Freiheit zu besitzen sich an anderen Orten aufzuhalten. Andererseits wird die Freiheit beschrieben, sich im eigenen Zuhause mit „mehrere Personen“ aufzuhalten.

1423 Ratifizierung durch Hendrik

Hendrik gibt durch sein „Mhm“ zu erkennen, dass er den von Maria dargestellte Sinngehalt verstanden hat. Eine klare Zustimmung ist jedoch noch nicht zu erkennen, weshalb von einer Ratifizierung ausgegangen wird.

1424-1433 Fortsetzung der Elaboration durch Emre in Interaktion mit Nik und Y1

Emre greift das von Maria angedeutete Enaktierungspotential auf, dass die Erreichung des positiven Horizonts der Freiheit und des Glücksgefühls von den geltenden Regelungen abhängig ist („im Sommer da warn ja nicht so die Regeln so anstrengend“). Die Einschränkungen werden anschließend als negativer Horizont weiter ausgearbeitet, da diese damit einhergehen, dass man „kontrolliert“ wird, dass alles „geschlossen“ ist und, man bei Zuwiderhandlung mit einer Strafe belegt werden kann. Dabei ratifiziert Nik das von Emre gesagte durch sein „Mhm“. Zwischenzeitlich wird Emre durch etwas von außerhalb der Gruppe verunsichert, sodass Y1 ihm zu verstehen gibt, dass „alles gut“ ist, was er gesagt hat. Damit geht die implizite Aufforderung einher, dass Emre ruhig weitererzählen soll, da er nichts falsch

gemacht hat. Emre arbeitet somit den positiven Horizont der Freiheit an ihrem negativen Gegenhorizont der Einschränkungen und der geringen Einflussnahme auf das Enaktierungspotential heraus.

1435-1458 Exemplifizierung durch Valerie in Interaktion mit Emre und Maria

Valerie und Hendrik beginnen fast gleichzeitig zu sprechen und einigen sich darauf, dass Valerie erst einmal spricht. Sie bezieht sich nochmals auf den positiven Horizont der Freiheit und zeigt an verschiedenen Beispielen auf, wie die Freiheit im letzten Sommer genossen wurde („das war immer ganz schön“). Auch in ihren Beispielen wird deutlich, dass mit der Freiheit verbunden wird, an andere Orte zu fahren („mal hinfährt“). Ebenso arbeitet sie heraus, dass sie im Sommer zu Hause mit ihrem Vater viel gearbeitet hat, was von Emre positiv bewertet wird („Das ist gut“). Dies führt wiederum dazu, dass Maria lachen muss. Valerie bezieht sich daraufhin erneut auf den positiven Horizont der Freiheit und arbeitet diesen insofern aus, als dass sie feststellt, dass vor allem die Möglichkeit des Freiseins, Glücksgefühle hervorruft, auch wenn man dieses „nicht mit so vielen“ gleichzeitig erleben kann. Das zeigt, dass vor allem für den positiven Horizont der Freiheit ausschlaggebend ist, dass ein Glücksgefühl entsteht und der positive Horizont erreicht wird. Dass man sich dabei mit nicht ganz so vielen Leuten treffen kann, wird dann nichtmehr als eine große Einschränkung empfunden.

1460 Ratifizierung durch Y1:

Y1 macht deutlich, dass sie den Sinngehalt des Gesagten verstanden hat („Mhm“).

1461-1465 Konklusion durch Hendrik in Form einer Validierung

Hendrik bringt die herausgearbeiteten Horizonte zusammenfassend auf den Punkt. Mit seiner Darstellung des positiven Horizonts der Freiheit durch Unternehmungen, also dem „irgendwie“ was machen, beschreibt er diesen und macht nochmals deutlich, dass sich vor

allem an der Freiheit Dinge zu tun, orientiert wird und es dann nicht so schlimm ist, wenn man dies mit nicht ganz so vielen Personen teilt („mit ein zwei Leuten“). Er zeigt auf, dass es vor allem um die Freiheit geht, wieder Dinge zu tun und Personen in echt zu sehen („die halt auch mal in Licht [...] sehen“) und nicht so eingeschränkt zu sein, dass man die Personen nur „aufm Bildschirm“ sieht.

Zusammenfassender Gedanke zur Passage:

In der Passage wird die in der Passage ‚Einschränkungen‘ herausgearbeitete Erfahrung der Einschränkung als negativer Gegenhorizont ausgearbeitet. Die Regelungen, die über Einschränkung und Freiheit bestimmen, entsprechen demnach dem Enaktierungspotential, welches von den Jugendlichen kaum beeinflussbar ist. Der positive Horizont der Freiheit zeigt sich besonders deutlich darin, dass die Jugendlichen sich dann diesem annähern, wenn sie irgendwo hinfahren können, sich also von ihrem gewöhnlichen Ort wegbewegen können, oder die Freiheit haben wieder Personen zu treffen. Dabei zeigt sich, dass die Freiheit und nicht das Treffen mit möglichst vielen Personen im Vordergrund steht, da auch das Treffen mit zehn oder weniger Leuten positiv bewertet wird. Dies verdeutlicht die Freiheit, da die Jugendlichen sich dann an den positiven Horizont annähern, wenn sie die Freiheit haben selbst zu entscheiden was sie tun. Es zeigt sich demnach, dass die Corona-Pandemie als Einschränkung der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens empfunden wird, da die Jugendlichen nicht die Möglichkeit haben selbstbestimmt den Umgang mit Freunden und Freizeitangeboten, wie den Ausflügen zu einem See, zu erlernen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26). Die Corona-Pandemie wirkt sich somit negativ auf den positiven Horizont der Freiheit aus, wobei die Jugendlichen kaum Möglichkeiten haben, selbst Einfluss auf die Situation zu nehmen. Aufgrund der interaktiven und metaphorischen Dichte in der Passage kann von einer Fokussierungsmetapher gesprochen werden. Des Weiteren zeigt sich besonders an diesen Stellen der kollektive Charakter der Orientierungen und Erfahrungen der Gruppe. Die Parallelität des Diskurses zeigt sich in der Orientierung an den zentralen (Gegen-)Horizon-

ten. So bringen die Jugendlichen mehrmals denselben Sinngehalt mit unterschiedlichen Worten hervor und greifen auf das Wort ‚Glücksgefühl‘ zurück.

5.1.1.4 Zusammenfassende Interpretation der untersuchten Passagen

In der Gruppendiskussion Sonne wurden neun Passagen zur genaueren Auswertung und Interpretation ausgewählt. Folgend werden die zusammenfassenden Gedanken zur Analyse und die damit einhergehende Interpretation der jeweiligen Passagen dargestellt. Dies erfolgt in der chronologischen Reihenfolge der Behandlung der verschiedenen Themen in der Gruppendiskussion. Es gilt zu beachten, dass die dargestellten Inhalte und Einstellungen die Haltung der Jugendlichen beschreiben und auf deren Erleben und Erfahrungen aufbauen.

Passage: Einschränkung

Es zeigt sich, dass sich die Gruppe erst an die ungewohnte Situation herantastet. Die Redebeiträge werden noch zaghaft formuliert und sind sehr lang. Erst langsam kommt die Gruppe in eine Diskussion. Zwei der Jungen (Nik und Emre) haben noch Schwierigkeiten mit in die Diskussion einzusteigen. Wie spätere Passagen zeigen, gelingt ihnen das aber. An sich fühlen sich die Jugendlichen in allen Bereichen ihres Lebens stark eingeschränkt. Es wird kein Enaktierungspotential herausgearbeitet, wie die Jugendlichen sich dem positiven Horizont der Freiheit annähern können, was zeigt, dass die Situation angenommen wurde, auch wenn sie nicht zufriedenstellen ist. Diese Passage zeigt deutlich erste kollektive Erfahrungen und Orientierungen der Gruppe auf und wechselt vom erzählenden Modus der vorherigen Abschnitte der Gruppendiskussion in eine Diskussion. So kann in abgeschwächter Weise von einer parallelen Diskursorganisation gesprochen werden. Die Jugendlichen sind sich einig was das Thema betrifft und wiederholen dieses in verschiedenen Beispielen.

Passage: Freunde und Fakefriends

Freunde werden von den Jugendlichen als sehr wichtig angesehen. Dabei ist von Bedeutung, dass es sich um

richtige Freundschaften handelt. Diese werden klar von Fakefriends abgegrenzt, welche somit als negativer Gegenhorizont dienen. Dabei handelt es sich aber nur um Fakefriends, wenn diese seit Corona nicht mehr in den Kontakt treten. Wenn jemand einfach möglichst wenig Zeit am Handy verbringen will oder solche Themen hat, die man lieber persönlich bespricht, sollte man dies akzeptieren. Die Personen sind dann keine Fakefriends. Wichtig ist ebenso, dass man selbst eine/ein richtige*r Freund*in ist. Es zeigt sich, dass die Herausforderung der Unterscheidung von Freunden und Fakefriends erst durch die Coronapandemie entstanden ist, sodass manche Freunde von vor der Pandemie später wohl keine mehr sein werden. So zeigt sich nun immer mehr, dass der konjunktive Erfahrungsraum der Jugendlichen geprägt ist durch die Corona-Pandemie, sodass die Jugendlichen mit deren Herausforderungen umgehen müssen.

Auch wenn die Passage interaktiv nicht besonders dicht ist, kann die metaphorische Dichte als hoch angesehen werden. So berichten die Jugendlichen von ähnlichen Erfahrungen mit Fakefriends und schildern ihre Beweggründe sehr genau. Hinzu kommt, dass das Thema Freunde mit einer hohen Emotionalität der Jugendlichen verbunden ist, wie es sich in der Gruppendiskussion zeigte. Immer wieder taucht das Thema Freunde und der Kontakt mit anderen Jugendlichen in Erzählungen während der Gruppendiskussion auf. Da der kollektive Charakter dadurch besonders zum Vorschein kommt, kann hier von einer Fokussierungsmetapher gesprochen werden.

Passage: Alkoholkonsum in der Freizeit

Die Jugendlichen verzichten auf große Feiern oder Partys, um sich an die Regelungen zu halten. Dafür wird Alkohol im kleinen Kreis getrunken, da so die fehlenden Feste ausgeglichen werden können. Etwas anderes bleibt den Jugendlichen (aus ihrer Sicht) nicht übrig, da es bedingt durch die Pandemie an Alternativen mangelt. Um wenigstens etwas Normalität zu erlangen, wird deshalb mit wenigen Leuten zusammen getrunken. Die Jugendlichen setzten sich in dieser Passage mit ihren eingeschränkten Möglichkeiten (Enaktierungs-

potential) ihrer Freizeitgestaltung, in der Hinsicht auseinander, dass der Alkoholkonsum als wichtig für die Jugend erfasst wird. Um sich dem positiven Horizont des Ausgleichs und der Normalität anzunähern, wird Alkohol zu Hause konsumiert. Damit wird verfolgt, sich von der Alternativlosigkeit als negativer Gegenhorizont zu distanzieren.

Passage: Zusammenleben

Die Ablehnung der Verantwortungsübernahme für Aufgaben im Rahmen des Zusammenlebens (z.B. putzen, kochen) zeigt sich in den Ausführungen der Jugendlichen deutlich. Die psychische Belastung wird zwar einerseits durch die fehlende Normalität und Alternativlosigkeit durch die Jugendlichen erklärt, jedoch zeigt sich, dass auch die Einstellung der Eltern einen Einfluss auf die Stimmung zu Hause hat. Hendrik fasst in seiner Synthese zusammen, dass die Einstellung der Eltern und die damit zusammenhängende Ablehnung der Verantwortungsübernahme einen Einfluss auf das Erleben des Erfahrungsraums des eigenen Zuhauses hat. Dies kann dann entweder durch den negativen Gegenhorizont der psychischen Belastung oder durch den positiven Horizont des Näherkommens geprägt sein. Die beiden Horizonte können, wie Hendrik zeigt, auch beide gleichzeitig in einer Familie vorkommen, dann jedoch bezogen auf unterschiedliche Personen. Andererseits wird deutlich, dass sich die Horizonte abwechseln können. Es zeigt sich demnach, dass es auf die Gegebenheiten in der aktuellen Situation Familie ankommt. Grundsätzlich ist jedoch festzustellen, dass durch das Fehlen von Normalität und der bestehenden Alternativlosigkeit durch die Coronapandemie, das Enaktierungspotential zur Distanzierung von der psychischen Belastung und der Annäherung an das Näherkommen im Zusammenleben erschwert werden kann.

Passage: Gesellschaftliche Stellung

Zentrale Thematik der Passage ist das Vergessen werden. So wird allein das Wort ‚vergessen‘ zwölf Mal während der Passage genutzt. Durch den negativen Gegenhorizont des Vergessenwerdens durch die Politik wird deutlich, dass die Gruppe sich klar als Jugendliche sieht, die den Älteren nicht wichtig sind, da den Politikern nicht

bewusst ist, dass Freizeiteinrichtungen für Jugendliche und deren Wohlbefinden wichtig sind. Der hier deutlich werdende Erfahrungsraum ist der der Entwicklung, in einer bestimmten Generationslagerung, welche durch die Älteren verdeutlicht wird.

Passage: Jugendliche als Regelbrechende

Auch wenn die Passage durch sehr ausgearbeitete lange Redebeiträge der Jugendlichen geprägt ist, zeigt sich der negative Gegenhorizont der Ungleichbehandlung und das Erleben davon sehr deutlich. Die Ungleichbehandlung wird dabei in der Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚verantwortungsbewusst‘ ausgearbeitet. Dafür beziehen sich die Jugendlichen auf die Erwachsenen, durch die sie eine Ungleichbehandlung erfahren, die sie also an den negativen Gegenhorizont drängen. Die Jugendlichen sind dabei so reflektiert, zu erkennen, dass sich nicht alle Jugendlichen verantwortungsbewusst verhalten. Jedoch zeigt sich genau hier der negative Gegenhorizont der Ungleichbehandlung, da dies Erwachsene auch tun, jedoch dafür nicht gesellschaftlich getadelt werden. Die Schuld wird auf die Jugendlichen geschoben. Die Erwachsenen, die sich zum Teil auch nicht an Regelungen halten, können sich dies erlauben, weil sie erwachsen sind. Sie stellen sich damit über die Jugendlichen, da diese per Definition gar nicht die Möglichkeit haben, den gesellschaftlichen Status eines Erwachsenen zu erreichen. Dadurch wird der negative Gegenhorizont der Ungleichbehandlung, die den Jugendlichen begegnet besonders deutlich. Dass die Jugend als das Schlimme dargestellt wird, ist geht weit in der Geschichte zurück, jedoch sind die Jugendlichen in der Coronapandemie den Vorwürfen und der Ungleichbehandlung in besonderer Weise ausgesetzt. Des Weiteren kann aus der Passage abgeleitet werden, dass die Jugendlichen kaum Enaktierungspotential sehen. Ebenso scheint der positive Horizont der Gleichbehandlung weit entfernt zu sein, da er nicht thematisiert wird. Zentral in der Wahrnehmung der Jugendlichen ist der negative Gegenhorizont der Ungleichbehandlung. Dies zeigt eine Herausforderung für die Jugendlichen an, da sie damit umgehen müssen. Ebenso zeigt sich der kollektive Charakter der Orientierungen und Erfahrungen der Jugendlichen.

Passage: Verschwörungstheorien

Die Passage beschreibt den positiven Horizont der Distanzierung von Verschwörungstheorien und Personen, die an diese glauben. Es wird unterschieden zwischen Verschwörungstheoretiker*innen und Personen, die einfach unzufrieden mit den Regelungen sind. Hier erfolgt demnach eine Differenzierung, in der leicht der negative Gegenhorizont der Verschwörungstheoretiker*innen beziehungsweise der Annäherung daran behandelt wird. Dabei zeigt sich besonders in der interaktiven Dichte, dass sich davon distanziert wird. Im Verlauf der Passage wird als Enaktierungspotential die Nichtbeachtung formuliert und validiert, wobei auch hier eine hohe interaktive und metaphorische Dichte besteht, sodass sich auch besonders an diesen Stellen der kollektive Charakter der Orientierungen und Erfahrungen der Gruppe zeigt. Aufgrund dessen kann die Passage als Fokussierungsmetapher angesehen werden.

Passage: letzter Sommer

Wurde ausführlich in Kapitel 5.1.1.3 vorgestellt.

Passage: Kontrolle

Für die Gruppe ist lange klar, dass sie einer Kontrolle unterliegen. Diese kann nach ihrer eigenen Ausarbeitung als institutionelle oder soziale Kontrolle sowie im öffentlichen oder privaten Raum erfolgen. Im privaten Raum ist die soziale Kontrolle jedoch sehr davon abhängig in welcher Nachbarschaft man lebt. Des Weiteren greift die Gruppe wieder auf die Ungleichbehandlung zurück, um deutlich zu machen, dass Jugendliche anders kontrolliert werden als Erwachsenen. Die Verbindung durch die Jugendlichen macht vor allem deshalb Sinn, da soziale aber auch institutionelle Kontrolle im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Sicht auf Jugendliche als Regelbrechende stehen. Da die Jugendlichen sich dort schon ungleich behandelt fühlen zeigt sich dies auch in Form der Kontrolle durch Erwachsene, die zum negativen Gegenhorizont der Ungleichbehandlung gehören. Vor allem im Abschluss der Passage und dem Drang der Jugendlichen Julius Konklusion nochmals zu validieren, zeigt sich der kollektive Charakter des negativen Horizonts der Ungleichbehandlung. Es wird deutlich, dass die Jugendlichen durch die Corona-

pandemie mit einer institutionellen und sozialen Kontrolle konfrontiert sie, die über das normale Maß der Kontrolle im Jugendalter herausgeht.

5.1.1.5 Orientierungsmuster

Nachdem beispielhaft die Analyse einer Passage und eine Zusammenfassende Interpretation der Passagen dargestellt wurde, wird nun aufbauend auf den ausgearbeiteten (Gegen-)Horizonten und Enaktierungspotentialen das Orientierungsmuster der Gruppe herausgearbeitet. Die Orientierungsmuster der Jugendlichen gewinnen dabei, durch die in der reflektierenden Interpretation explizierten, positiven und negativen (Gegen-)Horizonte, an Kontur. Die Orientierungsmuster oder auch der Rahmen genannt, sind demnach dadurch identifizierbar, wie die Themen der Passagen, beziehungsweise das Thema der Gruppendiskussion an den verschiedenen (Gegen-)Horizonten bearbeitet wird (BOHNSACK 2014, S. 137 f.).

Um einen Überblick über die (Gegen-)Horizonte zu ermöglichen, wurde zunächst Tabelle 1 entworfen. An der Tabelle ist zu erkennen, dass die Jugendlichen mit vielen verschiedenen Herausforderungen in ihrem Alltag durch die Corona-Pandemie konfrontiert sind. Die Jugendlichen fühlen sich eingeschränkt und haben den Drang nach Freiheit, beziehungsweise nach einem Ausgleich, um wieder Normalität zu erlangen.

Bei Betrachtung der (Gegen-)Horizonte wird deutlich, dass diese einerseits dem Wunsch nach dem Leben vor Corona entsprechen, andererseits beschreiben sie Gegebenheiten, von denen sich die Jugendlichen distanzieren wollen. So existiert beispielsweise für die Jugendlichen eine Alternativlosigkeit durch das Eingeschränkt sein. Um diese zu umgehen und dem positiven Horizont der Freiheit und Normalität näher zu kommen, trinken die Jugendlichen zu Hause Alkohol. Der Konsum von Alkohol in Peer-Gruppen, sowie die Pflege von Freundschaften stellen dabei eine natürliche Entwicklungsherausforderung für die Jugendlichen dar (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26). Die Jugendlichen streben nach richtigen Freundschaften, wobei dies

durch die Corona-Pandemie erschwert wird, da die normale Kontaktpflege nicht mehr möglich ist. So kommt es zur Erfahrung der Fakefriends, welche dadurch als Freunde verloren werden. Des Weiteren zeigt sich ein Verantwortungsbewusstsein bei den Jugendlichen, da diese die Regelungen anerkennen und dies auch mehrmals betont wird. Damit einher geht jedoch, dass die normale Lebensführung nicht mehr möglich ist und Einschränkungen sowie das Gefühl der Nähe zum negativen Gegenhorizont der Alternativlosigkeit entstehen. Darüber hinaus erleben die Jugendlichen aus der Gesellschaft keine Anerkennung, sondern werden von ihr vergessen, was den negativen Gegenhorizont ausmacht. Die Gruppe bezieht sich dabei besonders auf die Politiker*innen, welche sich nur auf die Jugendlichen in der Rolle als Schüler*innen beziehen und nicht an ihre Freizeiteinrichtungen und -aktivitäten denken. Es wird zwar für gut geheißen, dass an die Schule gedacht wird, jedoch ist die Gruppe umso enttäuschter, dass nicht an Freizeiteinrichtungen und damit auch an die Jugendlichen gedacht wird. Ebenso erleben die Jugendlichen eine Ungleichbehandlung durch die Gesellschaft, da sie als Regelbrechende dargestellt werden. Selbst erfahren die Jugendlichen in ihrem Umfeld eher das Gegenteil, da vor allem Erwachsene gegen Regelungen verstoßen. Demnach stellen die Erwachsenen durch ihr Verhalten die Jugendlichen an den negativen Gegenhorizont der Ungleichbehandlung, da sie sich selbst nicht als Regelbrechende benennen und den Jugendlichen die Schuld geben. Ebenso werden die Jugendlichen von verschiedenen Instanzen in der Öffentlichkeit und im privaten Raum kontrolliert. Dabei wird sowohl von institutioneller Kontrolle durch die Polizei, wie auch von sozialer Kontrolle in der Öffentlichkeit oder durch die Nachbarschaft berichtet. An den negativen Gegenhorizonten ist somit ersichtlich, mit welchen Herausforderungen die Jugendlichen umgehen müssen. Sie sind oftmals eher am negativen Gegenhorizont positioniert, da sie eingeschränkt sind, kaum Alternativen haben, das Zusammenleben teilweise eine psychische Belastung dar-

stellen kann und sie vergessen und kontrolliert werden. Dem Gegenüber streben die Jugendlichen danach Freiheit zu erlangen, sind sich jedoch auch bewusst, dass Regeln anerkannt werden.

In den Erzählungen der Jugendlichen zeigt sich ein Orientierungsmuster, welches durch das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen der Umwelt an die Jugendlichen einerseits und dem Drang der Jugendlichen nach Freiheit und Normalität andererseits geprägt ist. Bedingt durch die Corona-Pandemie hat sich das Leben der Jugendlichen stark verändert, sodass exterior nun andere Anforderungen an sie gestellt werden. Auf der anderen Seite wird den Jugendlichen durch die äußeren Einflüsse nicht mehr ermöglicht ihre eigene Persönlichkeit auf die Art und Weise zu entwickeln, wie sie es gerne würden. Dabei befinden sich gerade Jugendliche in einer besonderen Entwicklungsphase, hin zu einer selbstverantwortlichen Lebensführung (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 98 FF.). Darüber hinaus zeigt sich das geringe Enaktierungspotential der Jugendlichen. Dieses wird entweder nicht ausgearbeitet und ist somit für die Jugendlichen wohl nicht ersichtlich oder sehr gering, beziehungsweise wenig förderlich, wie es der Alkoholkonsum zu Hause zeigt. Es kann auch fremdbestimmt sein, beispielsweise durch die Corona-Regelungen. Das Orientierungsmuster entfaltet sich dabei besonders im Hinblick auf Themen, die den Jugendlichen emotional nahe gehen, wie dem Kontakt mit Freunden und der Erfahrung der Fakefriends oder dem Alkoholkonsum, um einen Ausgleich zur Alternativlosigkeit zu schaffen. Des Weiteren wird sich vor allem von Erwachsenen und älteren Personen distanziert, indem diese mit den negativen Gegenhorizonten des Vergessen werdens und der Ungleichbehandlung verbunden werden.

Die Jugendlichen der Gruppe Sonne richten demnach ihr Handeln danach aus, dass sie frei in ihrem Handeln sind und dadurch die Entwicklung als Jugendliche vollziehen

können. Dies ist jedoch durch die normativen Erwartungen der Außenwelt, welche durch die Corona-Pandemie geprägt sind und die damit einhergehenden Regelungen nur schwer möglich. Das Orientierungsmuster ist somit das des Freiheitsdrangs. Die Gruppe teilt dabei einen konjunktiven Erfahrungsraum, was sich daraus ableiten lässt, dass der Diskursverlauf größtenteils durch eine parallele Diskursorganisation² geprägt ist und die Jugendlichen sich dabei an denselben (Gegen-)Horizonten orientieren. Der konjunktive Erfahrungsraum ist dabei geprägt von einer Entwicklungstypik.

| Negative Gegenhorizonte | Positive Horizonte |
|--|--|
| Eingeschränkt sein | Freiheit |
| Fake Friends | Richtige Freundschaft |
| Alternativlosigkeit | Regelungen anerkennen Ausgleich (steht in Zusammenhang mit dem Wunsch nach Normalität) |
| Psychische Belastung | Näherkommen |
| Vergessen werden | |
| Ungleichbehandlung (herausgearbeitet an den Polen: verantwortungsbewusst – verantwortungslos) | Regelungen anerkennen wird wieder aufgegriffen |
| Verschwörungstheoretiker*innen und die Annäherung zu ihnen | Distanzierung |
| Eingeschränkt sein wird wieder aufgegriffen | Freiheit |
| Kontrolliertheit (steht in Zusammenhang mit Ungleichbehandlung) | |

Tabelle 1: (Gegen-)Horizonte der Gruppe Sonne (eigene Darstellung)

5.1.2 Gruppe Stern

Im Folgenden wird die Gruppendiskussion der Gruppe Stern dargestellt. Hierfür werden zunächst die Basisdaten der Gruppendiskussion erörtert. Darauf aufbauend wird die Eingangspassage der Diskussion, gefolgt vom thematischen Verlauf dargelegt. Anschließend wird ex-

emplarisch die Passage ‚verlorene Jugend‘ als eine Fokussierungsmetapher der Gruppendiskussion in Zuge der formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert. Zuletzt wird, unter Hinzunahme der negativen und positiven (Gegen-)Horizonte, das Orientierungsmuster der Gruppe Stern ausgearbeitet.

Bei der Gruppe Stern handelt es sich um eine Gruppe aus einem JUZ aus einer Kleinstadt in einem ländlichen Gebiet in Niedersachsen. Die Gruppe besteht aus den vier Mädchen: Anika, Christina, Dilara und Lisa und den drei Jungen: Rorik, Troy und Yannik. Die Jugendlichen sind zwischen 13 und 20 Jahre alt und befinden sich in der Schule oder im Praktikum. Das dreizehnjährige Mädchen, stand kurz vor ihrem 14. Geburtstag, weshalb sie an der Gruppendiskussion teilnehmen konnte. Für die Gruppendiskussion waren alle Jugendlichen bis auf Dilara und Christina ins JUZ gekommen und wurden auf verschiedene Räume aufgeteilt, sodass sie größtenteils einzeln vor einem Bildschirm saßen. Dilara und Christina nahmen von zu Hause an der Gruppendiskussion teil. Lisa und Troy teilten sich eine Kamera, wobei sie Abstand zueinander einhielten und regelmäßig lüfteten. Da somit nicht mehr als zwei Personen in einem Raum waren, konnte die Gruppendiskussion trotz der Regelungen aufgrund der Corona-Pandemie stattfinden. Während der Diskussion kam es immer wieder zu technischen Störungen, sodass die Diskussion unterbrochen werden musste. Bei Anika war die Störung so stark, dass sie den Computer wechseln musste. Bei Rorik zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls, sodass er den Raum wechseln musste. Lisa und Troy mussten die letzten 40 Minuten der Gruppendiskussion ihre Kamera ausschalten, da sonst ihr Bild immer wieder still stand. Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt ca. 124 Minuten, mit einer Pause von zehn Minuten. Es handelt sich dabei um eine ungefähre Angabe, da es durch die technischen Störungen immer wieder zu Unterbrechungen kam.

Die Gruppendiskussion der Gruppe Stern fand drei Tage nach der Gruppendiskussion Sonne statt. Auch in dieser Gruppe gestaltete sich die Durchführung aufgrund des Onlineformates kompliziert. Zwar wurde das JUZ im Vorhinein darüber informiert, dass es bei der ersten

² In abgeschwächter Weise, was auf das Onlineformat der Gruppendiskussion und die Herausforderung der Onlinekommunikation zurückgeführt werden kann

Gruppendiskussion technische Probleme gab. Jedoch konnte das JUZ als einzige Gegenmaßnahme zwei der Jugendliche von zu Hause an der Diskussion teilnehmen lassen. Die technischen Störungen traten sehr häufig auf, sodass die Diskussion regelmäßig unterbrochen wurde. Ähnlich wie bei Gruppe Sonne wirkte sich auch hier das Onlineformat auf den Gesprächsfluss und die Interaktion aus.

5.1.2.1 Eingangspassage

Bevor Y1 die Gruppendiskussion eröffnet, findet auch hier eine Vorstellungsrunde der Jugendlichen und der Autorin statt. Des Weiteren informiert die Autorin über den Ablauf der Gruppendiskussion und stellt betonend dar, dass sie an den Erfahrungen und Erzählungen von den Jugendlichen interessiert sei. Dabei adressiert sie

die Gruppe als Jugendliche, um das Gruppengefüge nochmals hervorzuheben. Ebenso stellt sie dar, dass sie sich selbst eher aus dem Diskurs zurückziehen möchte, damit die Jugendlichen in den Austausch gehen können. Anschließend beginnt Y1 die Gruppendiskussion zu eröffnen, indem sie die Jugendlichen nach ihrer größten Veränderung durch die Corona-Pandemie fragte. Daraufhin kommt es zu einer ersten technischen Störung, wie Abbildung 2 zu entnehmen ist. Nachdem diese behoben ist, beginnt Troy und erzählt von Einschränkungen in seiner Freizeitbeschäftigung bei der Feuerwehr. Christina will an den beruflichen Kontext anschließen, als es zu einer erneuten technischen Störung kommt. Daraufhin beginnt die Gruppe erst einmal zu Lachen. Christina beginnt nochmals zu sprechen, bevor Anika anknüpfen will. Da sie nur sehr schlecht verstanden wird, wird die Gruppendiskussion unterbrochen und

Anika tauscht den Laptop. Danach steigt die Gruppe eigenständig wieder in die Diskussion ein. Zu Beginn greift die Gruppe mehrere unterschiedliche Themen auf, indem sie sich von einem Thema ins Nächste bewegen ohne ein Thema gezielt zu fokussieren.

In den Ausführungen der Jugendlichen wird deutlich, dass sie sich erst noch mit dem Setting der Gruppen Diskussion vertraut machen müssen. Die Gruppe befindet sich demnach noch in der Anfangsphase (Loos und Schäffer 2001, S. 51), in der sie sich mit der ungewohnten Situation auseinandersetzt.

| | | |
|----|-----|---|
| 1 | Y1: | Was ist denn für euch als Jugendliche die größte Veränderung die passiert ist und wieso ist das für euch die größte Veränderung |
| 2 | | |
| 3 | Tm: | Ähm |
| 4 | ... | [technische Störung] |
| 5 | Tm: | Ich fang mal an ähm ich persönlich bin in einer freiwilligen Feuerwehr hier in Kleinstadt und hätte im Sommer meine Grundausbildung gemacht und wäre dann auch bald schon ein Jahr in der aktiven Feuerwehr allerdings ist diese Grundausbildung wegen Corona ausgefallen und bin dementsprechend nicht als aktives Mitglied dabei leider |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | Y1: | Mhm |
| 11 | Cf: | ja genau sonst bei mir äh ich mach ja ne Ausbildung zur Verkaufsfrauen |
| 12 | | I |
| 13 | Af: | L Ähm |
| 14 | Cf: | Äh Ich weiß nicht red grad noch jemand anderes |
| 15 | Y1: | Mhm |
| 16 | Me: | @(.)@ |
| 17 | ... | [technische Störung] |
| 18 | Cf: | Oke äh ja genau ich mach ja ne Ausbildung zur Verkaufsfrauen und ich glaub ist ja schon ganz klar was jetzt bei mir die größte Veränderung dann ist ist das keine Veranstaltungen mehr sind und das ja und ich quasi so dieser Arbeit dann nicht mehr in dem Sinne nachgehen kann natürlich hab ich andere Aufgaben aber genau was jetzt so Veranstaltungen angeht das ist jetzt dann n bisschen doof in meiner Ausbildung dann Was neues dazuzulernen in dem Bereich |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |
| 24 | Af: | Ähm ich hoffe man hört mich jetzt |
| 25 | Y1: | Ne Anika man hört dich total schlecht ähm ich weiß nicht |
| 26 | | I |
| 27 | Af: | L (Gestotter wg. |
| 28 | | schlechtem Internet) |
| 29 | ... | [technische Störung] |

Abbildung 2: Eingangspassage Gruppe Stern (Transkript Gruppe Sonne 1-29)

5.1.2.2 Thematischer Verlauf

In diesem Kapitel wird nun der immanente Verlauf der Gruppendiskussion aufgezeigt. Während der Beginn der Diskussion noch von technischen Störungen geprägt ist, beginnen die Jugendlichen über Einschränkungen in ihren „Hobbys“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 42) und der „Ausbildung“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 11) zu sprechen, bevor sie zum Kontakt mit ihren „Freunden“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 63) kommen und sich danach nochmals kurz zum „Nebenjob“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 85) austauschen. Diese Themen werden lediglich kurz angeschnitten. Anschließend stellt Y1 eine immanente Nachfrage, auf welche die Jugendlichen kaum eingehen und zum Thema der verlorenen „Jugend“ kommen. Die Jugendlichen „erleben grad gar nichts“ (TRANSKRIPT STERN, Z.118), was zu einem „innerlichen Stress“ führt, da man „jetzt noch was erleben“ muss (TRANSKRIPT STERN, Z.134). Nachdem die Gruppe kurz über Freunde spricht, kommt sie über das Thema der Kontakte zum Treffen oder Nicht-Treffen. Dabei arbeiten die Jugendlichen heraus, dass sich der Kontakt stark verändert hat und keine „Variation“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 221) mehr möglich ist. Deshalb kommt es dazu, dass die Jugendlichen „gar keine Lust mehr“ haben sich zu treffen und „nur noch drin“ sind (TRANSKRIPT STERN, Z. 239). Die Jugendlichen halten nun über „Whats App Kontakt“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 295) oder machen ein „Zoommeeting“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 305). Kurzzeitig kommt die Gruppe auf die eigene Einschätzung der Situation zu sprechen. Sie gehen dabei davon aus, dass es nach Corona „anders“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 341) sein wird. Anschließend wendet sich die Gruppe nach einer immanenten Nachfrage durch Y1 und einem kurzen Prozess der gemeinsamen Ausarbeitung dem Thema Homeschooling zu. Dieses wird als „sehr anstrengend“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 397) und „deutlich anstrengender als normal in die Schule“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 409 f.) zu gehen empfunden. Dabei wissen die Jugendlichen manchmal „gar nicht“ was sie „eigentlich machen“ müssen, da auch für sie die Situation „neu“ ist (TRANSKRIPT STERN, Z. 467). Es fehlt vor allem der „Lehrer“, der „mal eben schnell“ etwas erklären kann (TRANSKRIPT STERN, Z. 492). Nachdem kurz über die Situation zu Hause gesprochen wird, macht die Gruppe eine zehnmünütige Pause.

Anschließend greift Y1 nochmals den aus der Passage ‚verlorene Jugend‘ genannten „inneren Druck“ (TRANSKRIPT STERN, Z.573) auf und leitet damit wieder in die Gruppendiskussion ein. Die Gruppe geht in das Thema über, welche Dinge sie gerne mal wieder unternehmen würden. „Raus aus Kleinstadt“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 591) und „Party“ (TRANSKRIPT STERN, Z.612), bilden dabei zentrale Punkte der Diskussion. Dem schließt sich das Thema zur gesellschaftlichen Stellung der Jugendlichen an. Diese werden „in einen Topf geworfen“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 639) oder „tot geschwiegen“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 630). Dabei wird es als ungerecht empfunden, dass gesagt wird, dass Jugendliche „alles falsch“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 647) machen und sich „automatisch“ nicht an Regeln halten können, weil sie „nicht so erwachsen“ sind (TRANSKRIPT STERN, Z. 671 f.). Derweil sind sie auch stark von der Corona-Pandemie „betroffen“, weil „jeder“ betroffen ist (TRANSKRIPT STERN, Z. 678 f.). Die Aussage, dass die Jugendlichen „sich nicht an die Regeln“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 753 f.) halten, „tut [...] weh“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 761 f.) und erzeugt das Gefühl „machtlos“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 773) zu sein. Derweil halten sich die Jugendlichen „mehr dran als manch Erwachsener“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 798).

Y1 greift nun in einer immanenten Nachfrage das Thema der Verschwörungstheorien auf. Dass Personen so etwas denken, wird von der Gruppe nicht verstanden und erzeugt „Wut“, „Kopfschütteln“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 823 f.) und „Hass“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 867). Diese Theorien werden dabei als „Quatsch“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 846) eingestuft und sich darüber „lustig gemacht“ (TRANSKRIPT STERN, Z.873). Dabei reflektieren die Jugendlichen ihr eigenes Verhalten zu Beginn der Corona-Pandemie. Nachdem die Jugendlichen auf eine exmanente Frage durch Y1 von ihren Kontakten in der Nachbarschaft berichteten, sprechen die Jugendlichen über Situationen in denen sie „dumm angeguckt“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 1106) werden, beispielsweise, wenn sie in der Öffentlichkeit Husten oder Niesen. Dies wird als „unangenehm“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 1145) empfunden. Anschließend diskutieren die Jugendlichen darüber, dass sie sich manchmal „richtig beobachtet“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 1173) fühlen. Aufgrund dessen werden eher „abgelegene

Stellen“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 1169) mit Freunden aufgesucht. Zuletzt stellt Y1 eine exmanente Nachfrage, woraufhin die Gruppe von den von ihnen wertgeschätzten Dingen, wie Spontaneität, „Kontakt“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 1309), und „Zeit“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 1326) berichten. Anschließend gab es durch den Kommentar von Rorik, dass er alle in der Gruppe „mag“ (TRANSKRIPT STERN, Z. 1369), ein natürliches Ende der Gruppendiskussion.

5.1.2.3 Ausgewählte Passage

Nachdem der immanente Verlauf der Gruppendiskussion zusammengefasst wurde, wird folgend eine Passage aus der Gruppendiskussion exemplarisch dargestellt, um die formulierende und reflektierende Interpretation, die im Rahmen der Analyse durchgeführt wurde, aufzuzeigen. Es handelt sich dabei um die Passage ‚verlorene Jugend‘ welche die erste Stelle der Gruppendiskussion darstellt, in der der Charakter der kollektiven Orientierung zum Ausdruck kommt. Die Passage, fügt sich an eine immanente Nachfrage durch Y1 an, wobei sie nichts mit der Nachfrage zu tun hat und die Gruppe damit das Thema selbst bestimmt. Auch wenn der Redefluss sich noch etwas zögerlich gestaltet, handelt es sich um emotional aufgeladenes Thema für die Gruppe, weshalb von einer Fokussierungsmetapher gesprochen werden kann. In der Mitte der Passage gibt es eine immanente Nachfrage durch Y1 die gesprächsgenerierend ist. In der Passage wird deutlich, welche Sorgen die Jugendlichen haben, ihre Jugendjahre nicht so ausleben zu können wie sie es gerne würden und von anderen vermittelt bekommen. Dabei arbeitet die Gruppe den positiven Horizont des Erlebens heraus, während sie versucht sich vom negativen Gegenhorizont der verpassten Jugend zu distanzieren. Sie orientieren sich somit an den Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 26 f.), welchen sie durch die Corona-Pandemie nicht mehr so nachgehen können, wie gewollt.

Zuerst wurde auch hier eine thematische Gliederung der Passage vorgenommen, bevor die formulierende Interpretation durchgeführt wurde. Anschließend erfolgte die reflektierende Interpretation. Das Transkript zur Passage kann dem Anhang 8.6 entnommen werden.

Thematische Gliederung:

- OT 108-141: Verlorene „Jugend“
- UT 108-113: „müde“ und „traurig“
- UT 114-120: Man erlebt momentan „gar nichts“
- UT 121-124: Ne „lange Zeit“ „zu Hause“
- UT 129-141: Man „muss doch jetzt noch was erleben“

Formulierende Interpretation:

- OT 108-141: Verlorene „Jugend“
- UT 108-113: Die Jugendlichen sind langsam „müde“ vom Coronavirus und traurig darüber, dass schon ein Jahr der Jugend verloren wurde.
- UT 114-120: Eigentlich heißt es, dass in der Jugend die schönsten Dinge erlebt werden. Die Jugendlichen erleben momentan jedoch nichts.
- UT 121-124: Wegen der „Quarantäne“ muss eine lange Zeit zu Hause verbracht werden.
- UT 129-141: Es kommt zu einem „innerlichen Stress“, da man noch etwas erleben möchte. Es besteht das Gefühl, dass ein großer und wichtiger Teil des Lebens verloren geht.

Reflektierende Interpretation:

Die Passage findet relativ am Anfang der Gruppendiskussion statt, in deren Rahmen die Gruppe gerade dabei ist, sich auf ein Thema einzupendeln.

Nachdem viele verschiedene Themen angerissen wurden, stellt Y1 eine immanente Nachfrage mit einer impliziten Gesprächsaufforderung. Die Jugendlichen sind kaum auf die Frage eingegangen, als Yannik mit seiner Proposition eine erste Passage der Diskussion einleitet.

108-109 Proposition durch Yannik

Yannik beginnt nach einer Pause von vier Sekunden zu sprechen. Das er „müde“ vom Coronavirus ist, zeigt auf, dass es sich bei der Corona-Pandemie um eine Situation handelt, die Auswirkungen auf die Jugendlichen hat. Wenn man müde von etwas ist, strengt dieses Etwas einen an. So zeigt Yannik in ersten Zügen auf, dass die Corona-Pandemie Auswirkungen auf das Erleben der Jugendlichen hat.

111 Ratifizierung durch Dilara

Dilara stimmt Yannik lachend zu. Ob sie dabei nur dem propositionalen Gehalt Yanniks Aussage zustimmt oder auch dem pervormativem, ist nicht ersichtlich, weshalb erst einmal von einer Ratifizierung ausgegangen wird.

112-113 Elaboration durch Christina

Christina arbeitet nun den angedeuteten Horizont von Yannik weiter aus, indem sie darauf eingeht, dass „man jetzt schon ein Jahr der Jugend quasi verloren“ hat. Dadurch formuliert Christina einen negativen Horizont der verlorenen Jugend („das ist auch irgendwie schon doof“). Wie Christina spricht, zeigt dass sie Lebenszeit als etwas ansieht, das ausgenutzt werden muss. Dies ist den Jugendlichen durch die Corona-Pandemie „quasi“ nicht möglich, was dazu führt, dass Lebenszeit „verloren“ wird. Zeit, die verloren wurde, kann auch nicht wieder zurückgeholt werden, was den ausweglosen Zustand beschreibt, in dem sich die Jugendlichen befinden.

114-118 Fortsetzung der Elaboration durch Lisa und Troy
Lisa greift nach längerer Pause den negativen Horizont von Christina auf und arbeitet ihn dahingehend aus, dass dies zu einem inneren „Druck“ führt. Die längere Pause zeigt, dass die Teilnehmenden noch etwas zögerlich mit ihren Redebeiträgen sind und sich erst an das Format Gruppendiskussion gewöhnen müssen. Die Jugendlichen erleben demnach eine innere Belastung, aufgrund der Tatsache, dass sie sich vom

negativen Horizont nicht entfernen können. Der Druck entsteht dabei durch die Gegebenheit, dass die Jugend „immer“ als „das Schönste“ und „das Beste“ dargestellt wird. Dadurch werden hohe Anforderungen an die Lebensphase Jugend gestellt, denen die Jugendlichen nicht gerecht werden können und deshalb einen inneren „Druck“ verspüren. Troy führt Lisas Ausführungen fort, indem er den positiven Horizont des Erlebens in negativer Konnotation aufzeigt („wir erleben grad gar nichts“).

120 Validierung durch Lisa

Dieser positive Horizont und die Tatsache, dass ihm sich nicht angenähert werden kann, wird durch Lisa sofort validiert. Mit dem „Genau“ macht sie deutlich, dass sie mit Troy vollkommen übereinstimmt und die Wiederholung der Tatsache, dass sich dem positiven Horizont des Erlebens nicht angenähert werden kann zeigt, dass dies von besonderer Bedeutung der Jugendlichen ist. Dass Lisa dann noch kurz auflacht, zeigt, dass die Situation als so ausweglos empfunden wird, sie somit ironisch belächelt wird.

121-124 Exemplifikation durch Rorik

Rorik zeigt durch einen Vergleich zwischen der Zeit vor Corona und jetzt auf, dass sich dem positiven Horizont des Erlebens nicht angenähert werden kann. Dadurch wird deutlich, dass das fehlende Enaktierungspotential mit der Corona-Pandemie zusammenhängt.

125-128 Immanente Nachfrage durch Y1

Anschließend kommt der Diskurs zum Erliegen. Y1 wartet fünf Sekunden bevor sie mit einem „Mhm“ Roriks Aussage ratifiziert. Anschließend wartet sie erneut vier Sekunden bevor sie eine immanente Nachfrage stellt. Hierfür knüpft sie an den Wortlaut der Jugendlichen an („innerer Druck“) und bittet die Jugendlichen darum, zu erzählen wie sie mit dem fehlenden Enaktierungspotential umgehen. Dabei demonstriert sie Vagheit indem sie zeigt, dass sie keine Ahnung hat, wie Jugendliche mit der Situation umgehen.

129-138 Elaboration durch Lisa

Lisa greift nun das vorher schon herausgearbeitete, fehlende Enaktierungspotential auf und arbeitet es weiter aus, indem sie beschreibt, welche Gefühle damit einhergehen. So kommt es aufgrund des fehlenden Enaktierungspotentials zu Zukunftsängsten, da der positive Horizont des Erlebens nicht erreichbar ist. Dieser Horizont wird von den Jugendlichen jedoch so stark angestrebt, dass es zu einem innerlichen „Stress“ kommt, was einen auch „nervös“ macht. Dabei bezieht sie sich ebenso auf den von Christina herausgearbeiteten, negativen Horizont der verlorenen Jugend, indem sie das Alter anspricht, in dem wieder etwas erlebt werden kann. Auch wenn nicht geglaubt wird, dass die Situation „noch so lange“ dauert, wird es trotzdem als Einschnitt in die Jugend erfahren („aber trotzdem ja“). Die Tatsache, dass die Jugendlichen „nicht planen“ können, also kein Enaktierungspotential haben, trifft sie sehr.

132,136 Ratifizierung und Validierung durch Troy

Troy reagiert, ähnlich wie Lisa zuvor, auf die Erkenntnis, dass man älter sein wird, wenn man wieder etwas erlebt, mit einem kurzen Auflachen. Anschließend ist ihm die Validierung des Sachverhalts so wichtig, dass er nicht wartet, bis Lisa fertig gesprochen hat. Er nutzt ihre erste Aussage, dass man etwas erleben will, um ihr zuzustimmen. Dabei sagt er zwar „Mhm“, jedoch betont er dieses überaus und nickt dabei stark mit dem Kopf. Daher kann von einer Validierung ausgegangen werden.

139-141 Konklusion durch Troy im Modus einer Formulierung

Troy verdeutlicht in seiner Konklusion sowohl den negativen Gegenhorizont als auch den positiven Horizont. Die Bedeutung des negativen Gegenhorizonts zeigt er dadurch, dass er die Jugend als einen großen und wichtigen „Teil“ seines Lebens beschreibt. Darin zeigt sich, wie sehr der Wunsch danach besteht sich von dem negativen Gegenhorizont der verlorenen Jugend zu entfernen. Wie wichtig die Annäherung an den positiven Horizont des Erlebens ist, verdeutlicht er dadurch, dass

er eine Relativierung anspricht („nur ein Jahr“) und diese wiederlegt, indem er aufzeigt, dass auch in einem Jahr „sehr viel“ erlebt werden kann. Seine Ausführungen zeigen, dass die Jugendlichen jedoch über kein Enaktierungspotential verfügen.

Zusammenfassender Gedanke zur Passage:

Es handelt sich bei der Passage um die erste Sequenz in der Gruppendiskussion, in der die Jugendlichen richtig in den Diskurs gehen und diesen auch abschließen. Es zeigt sich, dass vor allem die Redebeiträge von Lisa und Troy hoch sind. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die beiden gemeinsam vor der Kamera sitzen, sich also auch physisch in einem Raum befinden, wohingegen die anderen Jugendlichen allein vor der Kamera sitzen. Die Gruppe arbeitet dabei den positiven Horizont des Erlebens aus. Auffällig ist, dass dieser den Jugendlichen so weit entfernt erscheint, dass er mehrmals in seiner negativen Konnotation des Nicht-Erlebens herausgearbeitet wird. Der negative Gegenhorizont der verlorenen Jugend hingegen ist für die Jugendlichen präsent. Sie sehen dabei für sich kein Enaktierungspotential, womit sie sich vom negativen Gegenhorizont wegbewegen könnten. Auch wenn die Passage noch etwas zaghaft verläuft, zeigt sich in ersten Zügen der kollektive Charakter der Orientierungen und Erfahrungen der Gruppe. Es handelt sich bei der Passage um ein zentrales, emotional aufgeladenes Thema der Gruppe, weshalb von einer Fokussierungsmetapher gesprochen werden kann. Des Weiteren zeigen sich in der Passage zwischen Lisa und Troy kurze Teile einer parallelen Diskursorganisation. Im ersten Teil der Passage ergänzen sich die beiden und elaborieren so die Horizonte. Dabei hat zuerst Lisa das Wort, bevor Troy sich ihr anschließt. Auch im zweiten Teil elaboriert zuerst Lisa, bevor Troy sich mit seinen Redebeiträgen anschließt oder Lisas Redebeiträge begleitet.

5.1.2.4 Zusammenfassende Interpretation der untersuchten Passagen

In der Gruppendiskussion Sonne wurden sieben Passagen zur genaueren Auswertung und Interpretation

ausgewählt. Folgend werden die Zusammenfassenden Gedanken zur Analyse und die damit einhergehende Interpretation der jeweiligen Passagen dargestellt. Dies erfolgt in der chronologischen Reihenfolge der Behandlung der verschiedenen Themen in der Gruppendiskussion. Es gilt zu beachten, dass die dargestellten Inhalte und Einstellungen die Haltung der Jugendlichen beschreiben und auf deren Erleben und Erfahrungen aufbauen.

Passage: Verlorene Jugend

Wurde ausführlich in Kapitel 5.1.2.3 vorgestellt.

Passage: Treffen und Nicht-Treffen

Die Gruppe arbeitet sich vom Thema Freunde hin zur erfahrenen Alternativlosigkeit und der damit einhergehenden Lustlosigkeit im Rahmen der Freizeitgestaltung. Dabei beziehen sie die Lustlosigkeit auf das Drinnen und der zu erreichende positive Horizont des Spaßes wird mit dem Draußen verbunden. Mangels Alternativen macht es demnach, eigentlich keinen Unterschied, ob man sich trifft oder telefoniert. Dies wirkt sich auf die Lust sich zu treffen aus.

Passage: Schule

Die Jugendlichen tasten sich über das Thema Home-schooling und den dort konkludierten negativen Gegenhorizont der Anstrengung an die Gründe für die Anstrengung heran. Diese zeigen sich in dem geringen Enaktierungspotential, da die Jugendlichen sich hilflos fühlen, weil sie in ihrer Abhängigkeit von den Lehrkräften nicht von diesen unterstützt werden. So kommt es dazu, dass sie Bildungsorgen entwickeln, da teilweise Inhalte nicht verstanden werden. Dies kann zu Defiziten führen, die von den Jugendlichen als ernst erachtet werden. In der Passage zeigt sich deutlich die Bedrücktheit der Gruppe. Zwischenzeitlich ist die Stimmung zwar gut, jedoch nur dann, wenn es nicht direkt um das Thema geht. Sonst wirken die Jugendlichen in ihren Ausführungen eher niedergeschlagen, was sich auch in der ruhigen Sprechweise zeigt. Die Bedeutsamkeit des Themas kann als hoch angesehen werden, was sich vor allem an den engagierten Redebeiträgen zu Beginn und Ende der Passage zeigt.

Passage: gesellschaftliche Stellung

Es handelt sich bei der Passage um die umfangreichste Passage. Dabei zieht sich der negative Gegenhorizont der Ungleichbehandlung zentral durch die gesamte Passage. Dieser wird unter anderem an der eigenen Betroffenheit herausgearbeitet. Dabei geht die Ungleichbehandlung von der Erwachsenen aus, welche durch ihre Anschuldigungen der Jugendlichen als Regelbrechende, diese auf eine untergeordnete Stufe stellen. Dies wird von der Gruppe erlebt, da sie sich unter anderem machtlos fühlt. Ebenso besteht der Eindruck, dass die Basis der Ungleichbehandlung die Tatsache ist, dass Erwachsene sich Rechte zuschreiben, weil sie erwachsen sind und sie dies legitimiert. Jugendliche können demnach per Definition dies schon nicht erreichen. Auch wenn die interaktive und metaphorische Dichte nicht so hoch ist, kann von einer Fokussierungsmetapher gesprochen werden, da der emotionale Gehalt besonders hoch ist. So zieht sich ein einziger Horizont als zentraler negativer Gegenhorizont der Ungleichbehandlung durch die Passage und wird immer wieder wiederholt und aufs Neue ausgebaut und erläutert. Es zeigt sich der kollektive Charakter der Orientierungen und Erfahrungen der Jugendlichen.

Passage: Verschwörungstheorien

Die Passage verlief aufgrund der technischen Schwierigkeiten etwas holprig. Dennoch ist ersichtlich, wie wichtig es den Jugendlichen war, sich vom negativen Gegenhorizont des Nicht-Ernstnehmens, verkörpert durch die Verschwörungstheoretiker*innen zu distanzieren. Dies gelingt den Jugendlichen auf verschiedene Art und Weise, wobei das Enaktierungspotential immer etwas damit zu tun hat, dass die Jugendlichen sich selbst über die Verschwörungstheoretiker*innen stellen (z.B. Lächerlich machen, Wut empfinden, Unverständnis). Ebenso gehen die Jugendlichen sehr reflektiert mit dem eigenen Verhalten um, wodurch sich die Nähe zum positiven Horizont des Ernstnehmens zeigt. Die Gruppe arbeitet sich dabei Stück für Stück voran und entwickelt gemeinsam, also kollektiv die Passage.

Passage: Unwohl

Die Jugendlichen nähern sich über den negativen Gegenhorizont der Thematik der sozialen Kontrolle an.

Diese wird immer wieder leicht angeschnitten, jedoch steht erst einmal das Gefühl des Unwohlseins im öffentlichen Raum als negativer Gegenhorizont im Zentrum der Passage. Dieser zieht sich durch jede Ausführung der Jugendlichen und wird so stetig wiederholt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass sich das Enaktierungspotential der Jugendlichen darauf beschränkt, sich selbst einzuschränken, indem sie Husten oder Niesen unterdrücken oder nicht mehr nach draußen gehen. Dies zeigt, wie herausfordernd und belastend die Situation für die Jugendlichen ist. Ebenso zeigt sich der kollektive Charakter in den Erzählungen der Jugendlichen, da diese stets ähnliche Erlebnisse schildern.

Passage: Kontrolle

Die Jugendlichen arbeiten im ersten Teil der Passage unter dem Rahmen des Unwohlseins heraus, dass es eine soziale Kontrolle gibt. Diese wird als negativer Gegenhorizont angesehen. Das Enaktierungspotential der Jugendlichen beruht dabei darauf, mögliche Situationen der sozialen Kontrolle zu umgehen, indem das eigene Handeln verändert wird. Im zweiten Teil der Passage zeigt sich eine interessante Entwicklung. Die Gruppe ist verunsichert, wie sie mit der Thematik umgehen soll und traut sich nicht, sich zu positionieren. In der gesamten Passage und auch in der Passage „Unwohl“ erzählten die Jugendlichen von sozialer Kontrolle durch Erwachsene. Dass Jugendliche aber mehr unter Kontrolle stehen, wird von der Gruppe nicht abschließend konkludiert.

5.1.2.5 Orientierungsmuster

Aufbauend auf der exemplarischen Analyse der Passage ‚verlorene Jugend‘ sowie der zusammenfassenden Interpretation der Passagen, wird nun das Orientierungsmuster der Gruppe Stern generiert. Hierfür wurde in Tabelle 2 eine Übersicht der negativen und positiven (Gegen-)Horizonte erstellt. Diese zeigt, ähnlich wie bei der Gruppe Sonne, dass die Jugendlichen nach Erlebnissen und Spaß streben und sich von den ihnen gestellten Herausforderungen durch die Corona-Pandemie entfernen wollen.

Es zeigt sich somit auch hier, dass die Jugendlichen zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen an ihr eigenes Verhalten und dem Drang zum Ausleben der Jugendjahre und der Entwicklung im Jugendalter stehen. Die Jugendlichen sehen ihre Jugend als verloren an, da ihnen die Möglichkeiten fehlen den positiven Horizont des Erlebens zu erreichen. Hier lassen sich Verbindungen zu der existierenden Alternativlosigkeit im Kontakt mit Freunden herstellen, welche dazu führt, dass in der Gestaltung der Freundschaftsbeziehungen nicht mehr so viel Spaß erlebt werden kann. Diese Alternativlosigkeit geht einher mit dem negativen Gegenhorizont der Lustlosigkeit, wonach die Gruppe kaum mehr raus gehen möchte und lieber im eigenen Zuhause bleibt. Der Wunsch nach Normalität zeigt sich ebenso im positiven Horizont des normalen Schulalltags, wobei die Jugendlichen sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion nahe am negativen Gegenhorizont der Anstrengung durch die Corona-Pandemie befanden. Daraus entstehen Bildungssorgen, von welchen sich die Gruppe nicht durch eigenes Engagement, sondern nur durch das Engagement der jeweiligen Lehrer*innen distanzieren kann. In der Gesellschaft erfahren die Jugendlichen eine Ungleichbehandlung, welche den negativen Gegenhorizont darstellt. Wie sehr diese Ungleichbehandlung von ihnen empfunden wird, zeigt sich daran, dass die Jugendlichen die eigene Betroffenheit herausarbeiten. Mit dem negativen Gegenhorizont der Ungleichbehandlung werden Erwachsene in Verbindung gesetzt, welche diese ausüben. Dabei erfahren die Jugendlichen vor allem in der Öffentlichkeit eine soziale Kontrolle, welche zu dem Gefühl des Unwohlseins führt. Diese beiden bilden die negativen Gegenhorizonte, von welchen sich die Jugendlichen nur dadurch distanzieren können, dass sie ihr eigenes Handeln dahingehend verändern, dass der Aufenthalt in der Öffentlichkeit reduziert wird. Im Umgang mit den Verschwörungstheoretiker*innen zeigt sich, dass die Gruppe die Corona-Pandemie ernst nimmt und sich von Personen, die dies nicht tun, distanzieren möchte. Die Jugendlichen haben demnach einen verantwortungsvollen Umgang mit der Corona-Pandemie, wobei sie sehr reflektiert mit dem eigenen Verhalten zu Beginn der Pandemie umgehen. Damit zeigen sie das eigene verantwortungsbewusste Handeln auf. An

den negativen Gegenhorizonten werden die Herausforderungen für die Lebensführung der Jugendlichen ersichtlich. Sie befinden sich oftmals eher am negativen Gegenhorizont, da sie ihre Jugendjahre verlieren und kaum Alternativen haben, was zu einer Lustlosigkeit führt. Es gibt eine zusätzliche Anstrengung durch das Homeschooling, welche mit Bildungssorgen einher geht. Dabei werden die Jugendlichen jedoch in der Gesellschaft ungleich zu den Erwachsenen behandelt, und sind mit einer sozialen Kontrolle konfrontiert, die zu einem Unwohlsein führt.

In den Erzählungen der Gruppe zeigt sich ein Orientierungsmuster, welches durch das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen der Umwelt an die Jugendlichen und dem Verlangen der Jugendlichen nach Erlebnissen und Spaß, sowie Normalität bestimmt ist. Bedingt durch die Corona-Pandemie haben sich die externen Anforderungen an die Jugendlichen verändert. Sie sollen sich möglichst wenig im öffentlichen Raum aufhalten, werden kontrolliert und haben kaum Alternativen, um das eigene Leben zu gestalten. Dennoch sollen sie den Entwicklungsaufgaben des Qualifizierens, Konsumierens und Partizipierens nachgehen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26 ff.). Des Weiteren zeigt das Enaktierungspotential der Jugendlichen, dass sie selbst kaum Einfluss auf die momentane Situation nehmen können, um sich dem positiven Horizont des Erlebens und Spaßes zu nähern. Dies führt dazu, dass sie sich in das eigene Zuhause zurückziehen, was aufzeigt wie gering das Enaktierungspotential ist. Lediglich im Umgang mit der sozialen Kontrolle zeigt sich ein Enaktierungspotential dahingehend, dass die Jugendlichen ihr eigenes Handeln verändern und die Öffentlichkeit meiden. Das Orientierungsmuster zeigt sich besonders in den Passagen, die von einer großen Emotionalität der Jugendlichen begleitet werden, wie beispielsweise die Veränderung der Treffen mit Freunden oder das Erleben des Verlustes der eigenen Jugend. Ähnlich wie die Gruppe Sonne, distanziert sich auch die Gruppe Stern

von Erwachsenen, welche mit den negativen Gegenhorizont der Ungleichbehandlung und des Unwohlseins verbunden werden.

Die Jugendlichen der Gruppe Stern wollen etwas erleben und Spaß haben, um so ihre Entwicklung als Jugendliche gestalten zu können. Dies ist allerdings durch die normativen Erwartungen und an die Jugendlichen gestellten Anforderungen aufgrund der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Regelungen kaum möglich. Das Orientierungsmuster ist demnach das des Erlebniswunsches. Anhand der Diskursorganisation, welche in den diskursiven Passagen parallel³ verläuft, ist erkennbar, dass sich die Jugendlichen an gemeinsamen (Gegen-)Horizonten ausrichten, was für einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum spricht. Der konjunktive Erfahrungsraum ist dabei geprägt von einer Entwicklungsthematik. So haben vor allem die Stellen der Diskussion einen fokussierenden Charakter, in denen sich die Ausweglosigkeit der Jugendlichen aus der Situation zeigt.

| Negative Gegenhorizonte | Positive Horizonte |
|--|----------------------|
| Verlorene Jugend | Erleben |
| Alternativlosigkeit | Spaß |
| Lustlosigkeit | |
| Anstrengung wegen Homeschooling | Normaler Schulalltag |
| Bildungssorgen | |
| Ungleichbehandlung (unter Herausarbeitung der Betroffenheit) | |
| Nicht-Ernstnehmen in Projektion auf Verschwörungstheoretiker*innen | Ernstnehmen |
| Unwohlsein | |
| Kontrolliertheit | |

Tabelle 2: (Gegen-)Horizonte der Gruppe Stern (eigene Darstellung)

³ In abgeschwächter Weise, was auf das Onlineformat der Gruppendiskussion und die Herausforderung der Onlinekommunikation zurückgeführt werden kann

5.2 Abstraktion des Orientierungsrahmens pandemiebedingte Entwicklungsherausforderung

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Orientierungsmuster der zwei Gruppen herausgearbeitet wurden, erfolgt nun die Abstraktion des Orientierungsrahmens. Hierfür wird eine fallübergreifende komparative Analyse der zwei Gruppen durchgeführt, in welcher durch den Vergleich von Passagen mit den gleichen Themen nach einem homologen Muster gesucht wird. Für die komparative Analyse wurden verschiedene Passagen ausgewählt, welche die unterschiedlichen Anforderungen und die darauf aufbauenden Orientierungsmuster der Jugendlichen darstellen. Ziel dieser Analyse ist somit die innere Haltung der Jugendlichen, welche ihr Handeln leitet, zu explizieren.

Es können die Passage ‚Einschränkung‘ der Gruppe Sonne und die Passage ‚verlorene Jugend‘ der Gruppe Stern komparativ analysiert werden. Den Vergleich orientiert somit das Thema des Verlustes von Freiheit und von Erlebnismöglichkeiten. In beiden Gruppen zeigt sich, dass die Jugendlichen es vermissen etwas zu ‚erleben‘. Dies stellt in beiden Gruppen auch mehr oder weniger den positiven Horizont dar. Bei Gruppe Stern ist dies das Erleben und bei Gruppe Sonne die Freiheit, um Dinge zu erleben. Auf der anderen Seite zeigt sich in beiden Gruppen, dass das Leben als eingeschränkt erlebt wird, was dazu führt, dass typische Dinge der Jugend verpasst werden. So berichtet Gruppe Sonne von Geburtstagen und Partys, die nicht gefeiert werden können und die Gruppe Stern erzählt von einem inneren Stress, aufgrund des Drangs etwas erleben zu wollen. Beide Gruppen setzten somit das Eingeschränktsein durch die Corona-Pandemie damit in Verbindung, dass es ihnen nicht möglich ist die Freiheit zu haben, etwas in ihrer Jugend zu erleben. Der Drang der Jugendlichen etwas zu erleben kann damit in Verbindung gesetzt werden, dass die Jugendlichen Möglichkeiten brauchen, um die eigenen Kompetenzen zur selbstverantwortlichen Lebensführung auszubauen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 100). Das hier erkennbare homologe Muster ist das der eingeschränkten Möglichkeiten der Jugendlichen, ihrem Wunsch nach Freiheit, Erleben und Entwicklung nachgehen zu können.

Des Weiteren kann die Passage der ‚gesellschaftlichen Stellung‘ aus der Gruppe Stern mit den Passagen ‚gesellschaftliche Stellung‘ und ‚Regelbrechende‘ aus der Gruppe Sonne komparativ analysiert werden. Das Ungleichverhältnis der Passagen entsteht dadurch, dass die Gruppe Stern in der Passage ‚gesellschaftliche Stellung‘ auch das Thema der ‚Regelbrechenden‘ mitbearbeitete. Es geht somit um den gesellschaftlichen Umgang mit Jugendlichen in der Corona-Pandemie. In beiden Gruppen sind dabei die negativen Gegenhorizonte zentraler Bestandteil der Diskussion, wohingegen Gruppe Stern keinen positiven Horizont ausarbeitet und Gruppe Sonne den positiven Horizont der Anerkennung der Regelungen aus einer vorherigen Passage wieder aufnimmt. Hier zeigt sich demnach deutlich, dass die Gruppen sich so nah am negativen Gegenhorizont befinden, dass der positive Horizont, sowie das Enaktierungspotential kaum beachtet werden. Beide Gruppen beziehen sich dabei auf die Erwachsenen, von denen die Ungleichbehandlung ausgeht. Das homologe Muster wird vor allem erkennbar, als beide Gruppen in einem Erklärungsversuch feststellen, dass Erwachsene sich einen Verstoß gegen Regelungen herausnehmen, weil sie erwachsen sind. Jugendliche hingegen sind dies noch nicht, weshalb sie sich immer und voll an die Regelungen zu halten haben. Des Weiteren wird in beiden Gruppen, im Rahmen der Darstellung der Jugendlichen als Regelbrechende, von einer Schuldzuweisung durch die Erwachsenen gesprochen. Dabei nutzen beide Gruppen eigenständig den Begriff der ‚Schuld‘. Während die Gruppe Sonne den negativen Gegenhorizont des Vergessenwerdens intensiv ausarbeitet, wird dieser zwar in der Gruppe Stern nicht konkludiert, aber dennoch thematisiert. Hier zeigt sich demnach in besonderer Weise ein homologes Muster, nach welchem die Jugendlichen sich in der Gesellschaft nicht anerkannt, sondern ungleich behandelt fühlen. Dieser negative Gegenhorizont wird von beiden Gruppen mit erwachsenen Personen in Verbindung gebracht. Das homologe Muster richtet sich demnach auf die Erfahrung der beschränkten gesellschaftlichen Partizipation und die Anschuldigungen,

die eine Herausforderung für den Umgang der Jugendlichen damit darstellen.

Eine dritte komparative Analyse kann bezüglich der Passagen ‚Kontrolle‘ in den beiden Gruppendiskussionen durchgeführt werden. Die erfahrene Kontrolle während der Corona-Pandemie stellt dabei das zentrale Thema dar. Beide Gruppen sind der Meinung, dass es eine soziale Kontrolle gibt, da ‚jeder einen anguckt‘ oder die ‚Omis und Opis‘ einen beobachten. Ebenso zeigt sich in beiden Gruppen eine Unsicherheit festzulegen, ob Jugendliche mehr kontrolliert werden als Erwachsene. Beide Gruppen reagieren auf diese Frage zögerlich und tun sich eingangs schwer damit. Als mögliche Erklärung dafür, dass Jugendliche mehr unter Kontrolle stehen, bringen beide Gruppen an, dass sie damit adressiert werden, sich nicht an Regelungen zu halten. Auch wenn die Gruppe Stern diesbezüglich zu keiner Konklusion kommt, zeigt sich dennoch in beiden Gruppen, dass eine soziale Kontrolle durch die Jugendlichen erlebt wird. Diese erschwert ihnen, sich im Alltag und der Öffentlichkeit aufzuhalten. Das Orientierungsmuster richtet sich demnach auch hier auf die Herausforderungen durch die gesellschaftlichen normativen Anforderungen an die Jugendlichen und der Schwierigkeit der Jugendlichen, mit diesen umzugehen, was unter anderem von den Gruppen auf die Ungleichbehandlung durch die Erwachsenen zurückgeführt wird.

Im Rahmen der dritten Maxime nach Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 100 f.) ist die Entwicklungsphase Jugend dazu da, die eigenen Kompetenzen zur selbstverantwortlichen Lebensführung auszubauen. Dabei gilt für die Jugendlichen eine Balance zwischen den persönlichen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Erwartungen herzustellen. Nun zeigt sich jedoch, dass die gesellschaftlichen normativen Erwartungen und Anforderungen an die Jugendlichen, durch die Corona-Pandemie verändert wurden. Die Jugendlichen müssen sich im Rahmen der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens selbst Lehrstoff beibringen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26). Ebenso wurden ihre Freizeitein-

richtungen, welche mit der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens in Zusammenhang stehen, geschlossen, sodass auch hier die Jugendlichen nur schwer ihrer Entwicklung nachgehen können. Ähnlich verhält sich dies mit der Kontaktgestaltung der Jugendlichen, was ebenso zur Entwicklungsaufgabe des Konsumierens gehört. Die Jugendlichen sind durch die Corona-Pandemie in der Gestaltung ihrer sozialen Kontakte eingeschränkt, was ebenso zu der Herausforderung führt, einen angemessenen Umgang mit Peers und Anderen zu erlernen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26 f.). Des Weiteren dient die Lebensphase Jugend dazu, im Rahmen der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens, ein eigenes Werte- und Normensystem und die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen zu entwickeln (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26 f.). In den Passagen der ‚Regelbrechenden‘ der Gruppe Sonne und der ‚gesellschaftlichen Stellung‘ der Gruppe Stern zeigt sich, dass die Jugendlichen durch die Erwachsenen in einer untergeordneten Stellung positioniert werden. Die Jugendlichen haben demnach kaum Möglichkeiten während der Corona-Pandemie in der Gesellschaft zu partizipieren, da sie vergessen und ungleich durch die Erwachsenen behandelt werden. Darüber hinaus erschwert die soziale und institutionelle Kontrolle der Gesellschaft die Möglichkeiten der Jugendlichen Gegebenheiten aufzusuchen, in denen Entwicklungsfortschritte gemacht werden können.

Aufbauend auf dieser Ausarbeitung kann nun der Orientierungsrahmen abstrahiert werden. Die Daten legen zu Grunde, dass es sich um eine Entwicklungstypik handelt. Darüber hinaus entstehen durch die Corona-Pandemie Herausforderungen, die das Leben der Jugendlichen einschränken und sich nicht mit ihrer eigentlichen Vorstellung zusammenbringen lassen. Der Habitus oder die Haltung, welche das Handeln der Jugendlichen nun leitet, setzt sich aus den pandemiebedingten Herausforderungen und dem Drang sich zu entwickeln zusammen, weshalb der Orientierungsrahmen der Jugendlichen als pandemiebedingte Entwicklungsherausforderung beschrieben werden kann.

5.3 Kontextualisierung

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse und Inhalte der Gruppendiskussion im theoretischen Rahmen des ersten Teils dieser Arbeit verordnet, folglich kontextualisiert.

Hierbei wird die Forschungsfrage bearbeitet, indem eine Betrachtung der Auswirkungen auf das Erleben des sozialen Raums der Jugendlichen erfolgt. Der soziale Raum, welcher aus dynamischen Feldern besteht, wird dabei einerseits durch die Handlungen der Akteure beeinflusst (BOURDIEU 1982, S. 389), andererseits durch externe Determinanten, die einen Strukturwandel auslösen, der durch das Feld vermittelt wird (BOURDIEU 1998A, S. 62). Eine solche externe Determinante stellt die Corona-Pandemie dar. Aufbauend auf Bourdieus (1998A, S. 62 ff.) Ausarbeitung, kann daraus geschlossen werden, dass sich der soziale Raum, in dem die Jugendlichen agieren, durch die Corona-Pandemie verändert hat. Wie die Jugendlichen diese Veränderung erleben und wie diese sie beeinflusst, wurde in den vorangegangenen Kapiteln in Zügen schon erläutert und wird nun ausdrücklicher dargelegt.

Wie in Kapitel 5.2 aufgezeigt wurde, entwickelte sich durch die Pandemie der Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung bei den Jugendlichen. Dieser orientiert und leitet ihr Handeln an und hat damit auch Einfluss auf den sozialen Raum der Jugendlichen. Dabei besteht die Lebensphase Jugend normalerweise schon aus verschiedenen herausfordernden Anforderungen an die Jugendlichen. So müssen diese eine individuelle Persönlichkeitsstruktur entwickeln und eine Anpassung an gesellschaftliche Werte und Normen, sowie die Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen und eine Integration in die soziale Struktur der Gesellschaft vollziehen (HURRELMANN UND BAUER 2015, S. 150). Dies findet in den vier Entwicklungsaufgaben des Qualifizierens, Bindens, Konsumierens und Partizipierens in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Dimension statt (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 25 ff.). Des Weiteren wird die Lebensphase Jugend durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökonomische

Faktoren beeinflusst (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 9). Folgend wird nun betrachtet, wie die Jugendlichen, geleitet durch den Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung, mit den verschiedenen Situationen, vor die sie gestellt sind, umgehen. Dabei werden Schlussfolgerungen bezüglich der Erfahrung des sozialen Raums möglich.

So beschreiben die Jugendlichen der Gruppe Stern im Rahmen der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens die Anforderungen des Homeschoolings in konkludierter Form. In der Gruppe Sonne wird dies ausgearbeitet, es kommt jedoch zu keiner Konklusion (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26 ff.). In beiden Gruppen zeigt sich jedoch, dass die Jugendlichen der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens nicht in der Art und Weise nachkommen können, wie sie es gerne tun würden. So wird von Sorgen bezüglich der Möglichkeit von Praktika und dem Schreiben von Schularbeiten berichtet. Bedingt durch die Pandemie wird den Jugendlichen der Vollzug der Entwicklungsaufgabe hinsichtlich der individuellen Dimension erschwert. Aber auch in der gesellschaftlichen Dimension kommt es zu Herausforderungen für die Jugendlichen, da nicht der gesamte Schulstoff durchgenommen wird und berufsentscheidende Praktika nur eingeschränkt möglich sind. So berichteten auch Andresen et al. (2020, S. 13 ff.) von den Herausforderungen des Homeschoolings für viele Jugendliche. Ebenso gehen die Ergebnisse von Andresen et al. (2021, S. 32, 35) mit dem Gehalt der Gruppendiskussion einher, dass es dahingehend Bildungsorgen auf Seiten der Jugendlichen gibt, dass diese den gesellschaftlichen Anforderungen nach einer Ausrichtung und Vorbereitung auf berufliche Ziele nur erschwert nachkommen können.

Die Gruppendiskussionen enthielten keine Inhalte zur Entwicklungsaufgabe des Bindens, weshalb diese hier nicht bearbeitet wird. Dafür kann die Entwicklungsaufgabe des Konsumierens und der Drang dieser nachzukommen als ein bedeutender Bestandteil der Gruppendiskussionen angesehen werden. So geht es in dieser Entwicklungsaufgabe auf individueller Ebene unter

anderem darum, die Fähigkeit zu entwickeln, erfüllende und stabile Freundschaften und Sozialkontakte zu knüpfen und einen souveränen Umgang mit Konsum- und Freizeitangeboten zu erlernen (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26 ff.). In Bezug auf Freundschaften und soziale Kontakte ist festzustellen, dass die Jugendlichen einerseits Erfahrungen mit Fakefriends machen. Andererseits veränderten sich die Möglichkeiten der Kontaktgestaltung, was dazu führt, dass die Jugendlichen das Gefühl der Alternativlosigkeit erfahren. Dies führt zu Langeweile und einem Rückzug in das eigene Zuhause, da es nichts zu erleben gibt. Dies geht einher mit den Ergebnissen von Wilmes et al. (2020, S. 22), dass die Jugendlichen eher mäßig mit der Kontaktgestaltung zu ihren Freund*innen zufrieden sind. Besonders die Alternativlosigkeit und das eingeschränkt sein im eigenen Handeln, bei gleichzeitigem Wunsch nach Freiheit, um Dinge zu erleben, stellen zentralen Themen der Gruppendiskussion dar. Dies verdeutlicht einerseits den Drang der Jugendlichen Situationen und Gelegenheiten aufzusuchen, in denen sie das Konsumieren erlernen können. Andererseits werden so Schwierigkeiten der Jugendlichen aufgezeigt, solche Situationen zu erfahren, was sich negativ auf deren Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten auswirkt. So berichtet vor allem die Gruppe Sonne darüber, dass ihre Freizeiteinrichtung, wie das JUZ, bei Regelungen durch die Regierung vergessen werden. Auch die Gruppe Stern berichtet immer wieder darüber, dass Freizeitangebote, wie die Freiwillige Feuerwehr oder Golf nicht mehr stattfinden. Gerade diese Freizeitangebote und -räume sind jedoch für die Jugendlichen von besonderer Bedeutung, um sich mit der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens auseinandersetzen zu können. So spielt sich vor allem bei Jugendlichen das Leben in öffentlichen Räumen oder Freizeiteinrichtungen, wie dem JUZ oder Vereinen, ab (ANDRESEN ET AL. 2021, S. 28 ff.). Den Jugendlichen fehlen damit wichtige Bewältigungsmöglichkeiten zur Entlastung von Alltagsspannungen und Räume zur Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens.

Als vierte Entwicklungsaufgabe gilt das Partizipieren. Diese umfasst die Entwicklung eines individuellen Wer-

te- und Normensystems, sowie das Erlangen von Fähigkeiten zur aktiven Beteiligung an der Gesellschaft. Diese Entwicklungsaufgabe kann als besonders gestört angesehen werden, da es eine Diskrepanz zwischen dem eigenen Wertesystem und den zur Verfügung stehenden Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten gibt (HURRELMANN UND QUENZEL 2016, S. 26 ff.). Dies zeigt sich einerseits darin, dass die Jugendlichen Freiheit und Erlebnis als ansehnliche Werte erachten, diese jedoch bedingt durch die Corona-Pandemie nicht durch ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erreichen können, was das geringe Enaktierungspotential der beiden Gruppen zeigt. Dies führt dazu, dass die Jugendlichen, durch die fehlenden Möglichkeiten der selbstständigen Lebensführung, emotional belastet werden. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Dimension des Partizipierens zeigt sich, dass die Jugendlichen kaum Möglichkeiten der aktiven Beteiligung an der sozialen Gemeinschaft haben. Vielmehr werden sie vergessen oder ‚tot geschwiegen‘. Des Weiteren erfahren die Jugendlichen eine Ungleichbehandlung durch erwachsene Personen bezüglich des Umgangs mit Corona-Regelungen, was im Widerspruch dazu steht, dass die Regelungen von den Jugendlichen anerkannt werden. Dabei erleben die Jugendlichen, dass sie von den Erwachsenen als Regelbrechende dargestellt werden, obwohl dies auf sie selbst nicht zutrifft. Die Jugendlichen sind dadurch an der aktiven Teilhabe an der sozialen Gesellschaft behindert, da ihnen von der Gesellschaft kaum Möglichkeiten geboten werden zu partizipieren. Vielmehr werden die Handlungen der Jugendlichen kontrolliert und beobachtet. So berichten auch Wilmes et al. (2020, S. 9) davon, dass Aktivitäten von Jugendlichen durch die Gesellschaft schnell negativ konnotiert werden. Dies geht dann einher mit einer geringen Wertschätzung durch Politiker*innen (ANDRESEN ET AL. 2021, S. 18).

Dies bedeutet für das Erleben des sozialen Raums durch die Jugendlichen, dass dieser sich durch die Corona-Pandemie verändert hat. Die Jugendlichen sehen sich nun vor verschiedenen Herausforderungen, die es vor der Corona-Pandemie nicht, beziehungsweise zumindest nicht in dieser Intensität gab. Der soziale Raum kann als eine relationale Auffassung der sozialen Welt verstan-

den werden und zeichnet sich dadurch aus, dass die Akteure und Gruppen in ihm, sich durch den Unterschied zu anderen in diesem sozialen Raum definieren (BOURDIEU 1998A, S. 48). Die Jugendlichen greifen dabei in den Gruppendiskussionen immer wieder den Gegenhorizont der Erwachsenen, in Form von Politiker*innen, älteren Menschen oder Erwachsenen im Allgemeinen auf. Die Position der Jugendlichen kann somit in Relation zur Position der Erwachsenen in der Gesellschaft betrachtet werden (BOURDIEU 1998A, S. 17 ff.). Dabei grenzen sich die Jugendlichen zum einen deutlich von diesen ab. Zum anderen wird ein Machtgefüge erkennbar, welches die Jugendlichen unterhalb der Erwachsenen positioniert. Da sich Bourdieu mit seiner Theorie des sozialen Raums auf eine strukturelle Ebene bezieht und diese Studie eher auf der Individualebene durchgeführt wurde, beziehungsweise keinen Verallgemeinerungscharakter hat, kann hinsichtlich des Kapitalvolumens und der Kapitalstruktur keine Aussage getroffen werden. Was sich jedoch deutlich zeigt ist, dass sich die Felder, in denen die Mitglieder um deren Bewahrung und Veränderung kämpfen und damit den Raum der Möglichkeiten öffnen, verändert haben (BOURDIEU 1998B, S. 20 ff.). Dies ist durch das Orientierungsmuster der pandemiebedingten Entwicklungs herausforderung, welche das Spannungsverhältnis zwischen den normativen Anforderungen der Gesellschaft an die Jugendlichen und deren Orientierung an der eigenen Entwicklung beinhaltet, erkennbar. Das Handeln der Jugendlichen im sozialen Raum wird demnach davon geleitet, die Entwicklungsaufga-

ben unter den Bedingungen der Corona-Pandemie zu bewältigen. Dabei zeigt sich, durch den Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungs herausforderung, dass die Jugendlichen nun auch alltägliche Dinge, wie Schule oder Freundeskontakt, also das Bewegen im sozialen Raum als eine Herausforderung im Rahmen ihres Drangs nach Entwicklung empfinden. Ihr Handeln ist nun geleitet von dem Spannungsverhältnis des eigenen Drangs nach Entwicklung und den pandemiebedingten Hindernissen und Herausforderungen, die eigenen Bewegungen im sozialen Raum zu gestalten. Die Bewältigung fällt ihnen dabei jedoch schwer, da ihre Handlungsmöglichkeiten stark eingeschränkt sind.

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass sich das Erleben des sozialen Raums dahingehend verändert hat, dass die Jugendlichen vor außergewöhnliche exterior bedingte Herausforderungen in ihrer Entwicklung gestellt werden und selbst dabei geringere Handlungsmöglichkeiten haben. Der soziale Raum wird somit als stark exterior bestimmt erfahren. Hinzu kommt, dass vor allem Erwachsene Macht gegenüber den Jugendlichen ausüben, was die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zusätzlich erschwert. Die häufige Positionierung der Jugendlichen an negativen Gegenhorizonten und das selten formulierte Enaktierungspotential zeigen, dass die Jugendlichen durch Corona den sozialen Raum in vielen Bereichen als herausfordernd und benachteiligend empfinden.

6 Fazit und Ausblick

In dieser Studie wurde untersucht, wie sich die Corona-Pandemie auf das Erleben des sozialen Raums von Jugendlichen auswirkt. Hierfür erfolgte, aufbauend auf dem theoretischen Rahmen von Bourdieu und Hurrelmann, die Durchführung von zwei Gruppendiskussionen. Die Ergebnisse daraus wurden im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt und kontextualisiert. Durch die qualitative Ausrichtung dieser Studie war es möglich, direkt mit den betroffenen Jugendlichen in den Diskurs zu gehen. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen sich selbst miteinbringen konnten und die Themen, die in den Gruppendiskussionen bearbeitet wurden, auch dem Interessens- und Bedeutungshorizont der Jugendlichen entstammen. Es wurde somit eine Möglichkeit geschaffen, den Jugendlichen eine Stimme bzw. ein Sprachrohr und eine Plattform zu geben.

Dennoch ist festzuhalten, dass sich beide Gruppen aus Jugendlichen aus eher ländlicheren Gebieten ohne Nähe zu Großstädten zusammensetzen. Des Weiteren waren die Gruppen zwar in gewisser Weise heterogen, dennoch ist auch hier festzustellen, dass nicht die Gesamtheit aller Jugendlichen abgebildet werden konnte. So gibt es auch bei Jugendlichen eine Vielfalt an unterschiedlichen Lebensweisen, Einstellungen, gesellschaftlichen Schichten und biografischen Hintergründen. Aufgrund dessen kann die Aussagekraft dieser Studie begrenzt werden, da nur ein kleiner Teil der Jugendlichen und deren Perspektive auf das Erleben der Corona-Pandemie betrachtet wurde. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass der Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungs herausforderung bei Mädchen und Jungen zwischen 13 und 20, mit oder ohne Migrationshintergrund, sowie in allen Schulformen durch die Gruppendiskussion nachgewiesen werden konnte. Dies spricht dafür, dass der Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungs herausforderung in ersten Ansätzen bei Jugendlichen zu erkennen ist. Darüber hinaus wird in der Kontextualisierung deutlich, dass die Jugendlichen solche Themen und Erfahrungen beschreiben, die auch in den qualitativen Studien von Andresen et al. zum Vorschein kamen, sowie im Zusammenhang mit der Lebensphase Jugend nach Hurrelmann stehen.

Bezüglich des methodischen Vorgehens kann angemerkt werden, dass das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode lediglich bis zum ersten Schritt der sinngenetischen Typenbildung durchgeführt wurde. Dies war durch die geringe Anzahl an Gruppendiskussionen bedingt und wirkt sich des Weiteren auch auf die Validität des Orientierungsrahmens aus. So ist diese nicht umfänglich gegeben, da für eine Bestätigung noch nicht ausreichend unterschiedliche Fälle analysiert wurden. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Validität in gewissem Maße besteht, da der Orientierungsrahmen in beiden Gruppen deutlich zum Vorschein kam. Dass die Jugendlichen so gesprächsbereit waren und die Gruppendiskussionen damit umfangreiche Daten generierten, könnte damit in Zusammenhang stehen, dass die Thematik von großer Bedeutung für die Jugendlichen ist und die Jugendlichen erfreut und motiviert waren, durch das Projekt den Raum zu bekommen, sich zu äußern und gehört zu werden. Des Weiteren könnte es damit in Zusammenhang stehen, dass die Autorin im Vorfeld regen Kontakt mit den Jugendzentren hatte und diesen vorab schon viele Informationen zur Umsetzung der Studie geben konnte. Darüber hinaus war es den Jugendlichen durch das Informationsschreiben der Autorin möglich, in einem ersten Einblick die Autorin kennenzulernen, was womöglich dazu geführt hat, dass erste Hemmungen abgebaut wurden. Ebenso hatten die Jugendlichen im Vorhinein die Möglichkeit sich mit Fragen an die Autorin zu wenden.

Für eine weitere Forschung wäre es notwendig mehrere Gruppendiskussionen durchzuführen. Eine genaue Zahl kann dabei nicht benannt werden, da dies im Zusammenhang mit der Anzahl an Typen innerhalb des Orientierungsrahmens steht, was nur in der Retrospektive feststellbar ist. Gleichwohl wäre es einerseits notwendig mehrere Gruppen zu untersuchen, damit der Orientierungsrahmen umfänglich validiert werden kann, andererseits wäre es so möglich Typen auszuarbeiten. Hierbei wäre es sinnvoll homogenere Gruppen zu bilden. So könnten Jungen- und Mädchengruppen gebildet werden, welche sich hinsichtlich eines Migrationshintergrundes, sowie Schulform unterscheiden.

Dadurch wäre es möglich Unterschiede zwischen den Jugendlichen im Umgang mit den pandemiebedingten Entwicklungsherausforderungen herauszuarbeiten. Darüber hinaus könnten geschlechtergetrennte Gruppen ermöglichen, pandemiebedingte Entwicklungsherausforderungen hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe des Bindens zu erforschen, da dies als Thema in den durchgeführten Gruppendiskussionen nicht behandelt wurde. Das könnte in Zusammenhang damit stehen, dass beide Geschlechter in einer Gruppendiskussion teilnahmen, was zu Schamgefühlen diesbezüglich geführt haben könnte. Anders kann es jedoch auch sein, dass dieses Thema für die Jugendlichen von nicht so großer Bedeutung war und deshalb keinen Platz in den Gruppendiskussionen fand.

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass das Medium der Onlinedurchführung nur bedingt geeignet war. So ist es zwar, gerade unter Pandemiebedingungen möglich Daten zu generieren, jedoch zeigte die Durchführung, dass sich technische Störungen und das Onlineformat per se negativ auf die Gruppendiskussion auswirken können. Die technischen Störungen verlangen von allen Beteiligten ein hohes Maß an Konzentration und Frustrationstoleranz ab. Darüber hinaus wird dadurch immer wieder der Gesprächsfluss gestört, was den Gehalt der Daten schmälern kann. So kann festgehalten werden, dass das Medium der Onlinedurchführung unter Pandemiebedingungen eine hinreichende Möglichkeit der Forschung ist, jedoch sofern vertretbar möglich, die Durchführung einer Gruppendiskussion in Präsenz vorzuziehen ist.

Im Rahmen der praktischen Implikation der Studie können folgende Erkenntnisse aus den Ergebnissen abgeleitet werden. Es zeigt sich, dass die Corona-Pandemie weitreichende Auswirkungen auf das Leben der Jugendlichen und damit auf deren Erleben des sozialen Raums hat. Dabei haben Jugendliche jedoch kaum Möglichkeiten der Beteiligung an Entscheidungen oder Diskussionen zum Thema Jugend in der Corona-Pandemie. Dies steht in Verbindung mit dem Drang der Jugendlichen im Rahmen der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens. Jugendliche selbst können jedoch aus

eigenen Kräften kaum etwas an ihrer Situation ändern. Deshalb sind sie darauf angewiesen, dass Erwachsene Möglichkeiten der jugendlichen Partizipation schaffen. Hierfür ist es notwendig, das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen aufzuheben und Jugendliche in Entscheidungsprozesse zu Themen, die sie selbst betreffen miteinzubeziehen. Diese Studie im Rahmen des Projekts ‚Jugend und Corona‘ des Paritätischen Jugendwerks des Paritätischen Wohlfahrtsverbands Niedersachsen e.V. trägt einen entscheidenden Teil dazu bei, den Jugendlichen einen Raum in der Öffentlichkeit zu geben und ihnen Gehör zu verschaffen. Jedoch kann dies nicht nur von Seite der Sozialverbände geschehen. Auch Politik und das Schulwesen müssen sich öffnen und Jugendliche mit in den Diskurs zur Corona-Pandemie aufnehmen. Das würde dazu beitragen, dass das Machtverhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen angeglichen wird und Jugendliche sich als handlungsfähig empfinden. Dies wiederum kann sich einerseits positiv auf das Erreichen der Entwicklungsaufgaben auswirken, andererseits erfahren die Jugendlichen dadurch den sozialen Raum als förderlich, hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklung.

Des Weiteren fehlen den Jugendlichen durch die Schließung der öffentlichen Einrichtungen und Orte, sowie durch die Kontaktbeschränkungen, Möglichkeiten des Ausgleichs und der psychosozialen Bewältigung. Dies ist gesellschaftlich kaum anerkannt, stellt jedoch einen immensen Einschnitt in die Handlungsfähigkeit und die Entwicklung der Jugendlichen dar. Diese erleben dadurch ihren sozialen Raum als weniger bewältigbar und sehen sich vor große Herausforderungen im Rahmen der eigenen Lebensplanung gestellt. Auch wenn dies schwer veränderbar ist, da Regelungen im Rahmen der Corona-Pandemie notwendig sind, sollte es zumindest gesellschaftlich anerkannt werden, wie sehr sich Jugendliche einschränken, um sich am Gemeinwohl zu beteiligen.

Es zeigt sich somit, dass der Blick der Gesellschaft auf Jugendliche verändert werden sollte. Jugendliche stellen keinen Problemfaktor in der Corona-Pandemie dar, sondern leiden selbst unter dieser. Der Orientierungs-

rahmen der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung zeigt, dass die Jugendlichen weiterhin danach streben sich zu entwickeln und ihren Beitrag in der Gesellschaft zu leisten. Dies ist ihnen jedoch durch die Corona-Pandemie in einem solchen Maße erschwert, dass Jugendliche in vielen Dingen des Alltags eine Herausforderung sehen, die für sie nur schwer bis kaum bewältigbar erscheint. Die Jugendlichen stehen im Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen der Gesellschaft, sowie der Sicht der Gesellschaft auf sie und dem eigenen Drang nach Entwicklung. Dies wurde durch die Corona-Pandemie in einer solchen Art und Weise verstärkt, dass Jugendliche vor enorme Herausforderungen im Zuge der eigenen Entwicklung gestellt sind. Die Corona-Pandemie führte demnach dazu, dass sich das Erleben des sozialen Raums der Jugendlichen dahingehend veränderte, dass sie sich als we-

niger handlungsfähig sehen und im Machtkampf mit erwachsenen Personen stehen, da der soziale Raum als stark exterior bestimmt erfahren wird.

Hier ist es die Aufgabe der Gesellschaft, der Politik und der sozialen Verbände, die Herausforderungen der jugendlichen Entwicklung anzuerkennen und durch Veränderungen in den eigenen Reihen einen Beitrag dazu zu leisten, dass Jugendliche sich wieder als handlungsfähig im sozialen Raum erleben. Nur so können Jugendliche gestärkt aus der Corona-Pandemie hervorgehen. Dies ist ihnen momentan noch nicht möglich, sodass die Corona-Pandemie für viele eine nur schwer bewältigbare Herausforderung darstellt. Jugendliche sind ein Teil der Gesellschaft und benötigen von dieser Unterstützung, um sich zu Zeiten der Corona-Pandemie so einbringen zu können, wie es von beiden Seiten erwünscht ist.

7 Literaturverzeichnis

Andresen, Sabine; Heyer, Lea; Lips, Anna; Rusack, Tanja; Schröer, Wolfgang; Thomas, Severine; Wilmes, Johanna (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Forschung/JuCo_und_KiCo/Das_Leben_von_jungen_Menschen_in_der_Corona-Pandemie_2021.pdf, zuletzt geprüft am 05.04.2021.

Andresen, Sabine; Lips, Anna; Möller, Renate; Rusack, Tanja; Schröer, Wolfgang; Thomas, Severine; Wilmes, Johanna (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hg. v. Universitätsverlag Hildesheim. Hildesheim. Online verfügbar unter https://hildok.bsz-bw.de/files/1078/Rusack_JuCo.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Archibald, Mandy M.; Ambagtsheer, Rachel C.; Casey, Mavourneen G.; Lawless, Michael (2019): Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. In: International Journal of Qualitative Methods 18, 160940691987459. DOI: 10.1177/1609406919874596.

BDSG: §46 Begriffsbestimmungen. Bundesdatenschutzgesetz. Online verfügbar unter <https://dejure.org/gesetze/BDSG/46.html>, zuletzt geprüft am 13.06.2021.

Böhnisch, Lothar (2019): Sozialisation als Lebensbewältigung (Lothar Böhnisch). In: Tanja Grendel (Hg.): Sozialisation und Soziale Arbeit. Studienbuch zu Theorie, Empirie und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 62–72.

Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl; Schröer, Wolfgang (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim, München: Juventa Verlag. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3038218&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Bohnsack, Ralf (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 175–200.

Bohnsack, Ralf (2013b): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 205–218.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242).

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8708).

Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike; Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9–50.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–32.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt Sonderband, 2), S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1997): Ortseffekte. In: Bourdieu et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Univ.-Verl. (Edition discours, 9), S. 159–167.

Bourdieu, Pierre (1998a): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1998b): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK Universitätsverlag.

Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchars, Inga; Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung.

DSGVO: Art.9 Verarbeitung besonderer Kategorien personenbezogener Daten. Datenschutz-Grundverordnung. Online verfügbar unter <https://dejure.org/gesetze/DSGVO/9.html>, zuletzt geprüft am 13.06.2021.

Grendel, Tanja (2019): Sozialisation als Verinnerlichung sozial ungleicher Strukturen (Pierre Bourdieu). In: Tanja Grendel (Hg.): Sozialisation und Soziale Arbeit. Studienbuch zu Theorie, Empirie und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 51-62.

Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich (2018): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ulrich (2015): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In: Klaus Hurrelmann, Ulrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim Basel: Beltz, S. 144–161.

Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ulrich; Grendel, Tanja (2019): Sozialisation als produktive Realitätsverarbeitung (Klaus Hurrelmann). In: Tanja Grendel (Hg.): Sozialisation und Soziale Arbeit. Studienbuch zu Theorie, Empirie und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 39–50.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lobe, Bojana; Morgan, David; Hoffman, Kim A. (2020): Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. In: International Journal of Qualitative Methods 19, 1-8. Online verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406920937875>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich (Qualitative Sozialforschung, 5).

Meuser, Michael (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–240.

Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295–324.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–294.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Lehrbuch).

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag (Lehr- und Handbücher der Soziologie).

Robert-Koch-Institut (2020): SARS-CoV-2 in Deutschland und Ziele von Infektionsschutzmaßnahmen. In: Epidemiologisches Bulletin (7). Online verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2020/Ausgaben/07_20.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 29.05.2021.

Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg (Soziologie kompakt).

Vogl, Susanne (2019): Gruppendiskussion. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 695–700.

Wilmes, Johanna; Lips, Anna; Heyer, Lea (2020): Datenhandbuch zur bundesweiten Studie JuCo. Online-Befragung zu Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen, Tanja Rusack, Wolfgang Schröer und Severine Thomas. Hg. v. Universitätsverlag Hildesheim. Hildesheim. Online verfügbar unter https://hildok.bsz-bw.de/files/1116/Heyer_Datenhandbuch_JuCo.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

8 Anhang

8.1 Leitfaden Gruppendiskussion

Beginn

1. Alle begrüßen und mich für ihre Teilnahme bedanken
2. Vorstellung der Autorin
3. Gesprächsregeln + Regeln wegen Aufnahme und Verständlichkeit des Gesagten
4. Ablauf mit Snackpause
5. Gibt es noch Fragen?
6. Formalia wegen Aufnahme und Datenschutz und Zustimmung aller die Aufnahme nun zu starten
7. Start der Aufnahme
8. Kurze Vorstellungsrunde der Teilnehmenden

Einstieg

1. Mit der Corona-Pandemie hat sich ja viel verändert, was ist seit Corona die größte Veränderung für euch und wieso?

Herausforderungen zu Hause

1. Wenn ihr an eure Situation zu Hause denkt, was fällt euch da spontan ein?
Ist etwas anders, als es noch vor Corona war? Nervt euch daran etwas?
Wenn ja, was? Gibt es Beispiele?
2. Wie geht ihr denn mit der durch Corona entstandenen neuen Situation zu Hause um?
Habt ihr das Gefühl, dass es dadurch besser wird? Fühlt ihr euch allein gelassen?
Fühlt ihr euch eingeeengt? Gibt es zu Hause jemandem dem ihr euch anvertrauen könnt? Gibt es psychischen Druck und wie wird damit umgegangen?

Freunde/Clique/Peer

1. Wenn ihr an eure Freunde denkt, wie würdet ihr eure Freundschaft beschreiben?
2. Hat sich in eurem Umgang etwas verändert?
Habt ihr anders Kontakt als früher? Wie kommuniziert ihr? Gibt es psychischen Druck und wie wird damit umgegangen?
3. Habt ihr durch die Corona-Pandemie Freunde verloren oder gewonnen?
Durch neue Medien (Zoom, Teams oder ähnliches), gemeinsam gemachte Erfahrungen? Durch weniger Möglichkeiten zu kommunizieren/in Kontakt zu stehen, eigene Herausforderungen?

Schule/Ausbildung

1. Wenn ihr an die Schule/Ausbildung im letzten Jahr denkt, was fällt euch dazu ein?
Hat sich dort etwas verändert? Wenn ja, was?
2. Wie steht ihr zum Homeschooling statt dem Präsenzunterricht?
Wieso?
3. Inwieweit hat Corona eure Pläne für eure schulische und später berufliche Zukunft beeinflusst?
Gibt es Defizite/Vorteile? Was wird benötigt, um diese ggf. auszugleichen?

JUZ

1. Die Jugendzentren haben momentan auch geschlossen/hatten lange geschlossen und öffnen nun langsam wieder. Wie haltet ihr Kontakt mit Freunden und Betreuer*innen aus dem JUZ?
Ist es schwieriger Kontakt zu halten, jetzt wo man sich nicht sieht?
Sind sie euch eine Hilfe? Habt ihr in ihnen eine Person, an die ihr euch wenden könnt?
2. Was vermisst ihr am JUZ am meisten?

Gesellschaft

1. Wie seht ihr es, dass in den Medien und der Gesellschaft Jugendliche oftmals als unverantwortlich im Umgang mit Corona-Regeln dargestellt werden?
Wie fühlt ihr euch damit? Was möchtet ihr dazu sagen?
2. Es wird viel zu Corona diskutiert, wo würdet ihr euch als Jugendliche in diese Diskussion einordnen?
Habt ihr das Gefühl, dass euch eine Stimme gegeben wird? Wird nach eurer Meinung gefragt? Wird auf euch Rücksicht genommen?
3. In den (sozialen) Medien haben Berichterstattungen und Profile von Verschwörungstheorien im letzten Jahr mit der Corona-Pandemie zugenommen. Wie empfindet ihr diese Bewegung?
Welche Gefühle ruft das hervor? Wie wird mit dem Rechtspopulismus/ den rechtsgesinnten Einstellungen umgegangen (Verarbeitungsmechanismen: Ablehnung/Abgrenzung/ Zustimmung)?

(Soziale) Kontrolle

1. Wie sieht es denn bei euch in der Wohnsiedlung, in eurer Wohngegend aus?
Wer wohnt denn da? Räumlich, sozial, strukturell?
2. Fühlt ihr euch in eurer Wohngegend wohl?
Wieso? Wieso nicht? Anzeichen für soziale Kontrolle?
3. Wie war das denn so im letzten Jahr mit Corona, wenn ihr draußen was gemacht habt/euch mit Freund*innen getroffen habt?
Komische Blicke? Reaktion von Anderen/Älteren/Erwachsenen? Welche Gefühle hattet ihr dabei? Was hat das für Gefühle in euch geweckt?
4. Hattet ihr das Gefühl, dass ihr als Jugendliche besonders beobachtet wurdet?
Woran macht ihr das fest/habt ihr ein Beispiel? Kontrollen durch die Polizei?
Anwohner*innen/Erwachsene die sich beschwert haben?

Zukunft

1. Gibt es jetzt mit Corona Probleme oder Dinge, mit denen ihr euch auseinandersetzen müsst, die ihr vorher noch nicht hattet?
Welche? Oder wieso nicht? (Wenn über Schule schon gesprochen wurde, einleitend sagen: „Über Schule und Ausbildung haben wir ja schon gesprochen, gibt es denn abseits davon mit Corona Probleme...“)

2. Seht ihr euch nun in einer anderen Ausgangssituation was eure Zukunft betrifft?
Wieso?
3. Macht euch etwas Sorgen?
Wenn ja, was? Oder wieso könnt ihr sorglos sein? Was stärkt euch?
4. Was wünscht ihr euch für eure Zukunft?
Wenn ihr euch eine Sache für eure Zukunft wünschen dürftet, was wäre es?
5. Wenn ihr das letzte Jahr betrachtet, was war für euch am wertvollsten?
Gibt es etwas, was ihr aus dem vergangenen Jahr mitnehmt? Freunde, Familie, Kontakt zu Pädagog*innen?
Bekommener Ausbildungsplatz? Gewonnene Zeit?

Abschluss

1. Gibt es noch Themen die offen geblieben sind? Also noch nicht diskutiert wurden, für die Gruppe aber wichtig sind?
2. Zusammenfassen der Diskussion
3. Dank für die Teilnahme
4. Erklären wie es weiter geht (3.Phase, wann Ergebnisse da sind)

8.2 Anschreiben an Pädagog*innen in den Einrichtungen

Informationen zum Forschungsprojekt „Jugend und Corona in Niedersachsen“

Ich heiße Laura Westermaier und studiere an der Ostfalia Hochschule Präventive Soziale Arbeit. Für meine Masterarbeit untersuche ich in Zusammenarbeit mit dem Paritätischen Niedersachsen Perspektiven von Jugendlichen in der Corona-Pandemie.

Durch diese hat sich seit dem Frühjahr 2020 das alltägliche Leben vieler Menschen verändert. Mit den vorgegebenen Regelungen sind vor allem auch Jugendliche in ihrem normalen Alltag eingeschränkt und stehen vor Herausforderungen. Gegenstand des Projekts sind die Veränderungen in den Lebenswelten der Jugendlichen und deren Umgang damit.

Um ein umfassendes Bild über die Lebenswelten zu erhalten, wird mit den Jugendlichen in jeweils einem Interview und einer Gruppendiskussion über ihre Erfahrungen gesprochen. So erwarte ich mir einen Einblick in den Lebensalltag der Jugendlichen und in durch die Pandemie entstandene Herausforderungen und den Umgang damit zu erhalten. Nach Abschluss des Forschungsprojektes kann ich Sie gerne über Ergebnisse informieren.

Ich bedanke mich bei Ihnen, dass Sie mich in meiner Forschung unterstützen. Darüber hinaus möchte ich an dieser Stelle versichern, dass alle erhobenen Informationen der Jugendlichen streng vertraulich behandelt werden. Die Interviews und Gruppendiskussion werden verschriftlich, um sie wissenschaftlich auswerten zu können. Dabei werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, anonymisiert.

Kontakt:

Laura Westermaier

l.westermaier@██████████

0151 ██████████

8.3 Anschreiben an Jugendliche

Liebe Jugendliche des JUZ XXX,

ich heiße Laura und freue mich schon darauf, mit euch demnächst Interviews und eine Gruppendiskussion durchzuführen. Dabei möchte ich mit euch über eure Erfahrungen und euren Umgang mit der Corona-Pandemie in den letzten Monaten sprechen.

Ihr habt die Möglichkeit eure Meinungen, Erfahrungen, Wünsche oder auch Sorgen mitzuteilen und euch in der Diskussion mit anderen Jugendlichen auszutauschen. Ihr seid damit Teil eines Filmprojekts und eines Berichts, in dem eure Aussagen zu eurer aktuellen Situation und eurem Empfinden in der Corona-Pandemie dargestellt werden.

Liebe Grüße und bis demnächst!

Laura



8.4 Transkriptionsrichtlinien

| | |
|--------|---|
| | |
| L | Beginn einer Überlappung/gleichzeitiges Sprechen zweier Teilnehmenden |
| ja-ja | schneller Anschluss |
| oh- | Abbruch |
| (.) | kurze Pause |
| (2) | Pause mit der Dauer in Sekunden |
| ja:: | Dehnung, Häufigkeit des : entspricht der Länge der Dehnung |
| oh=ne | Wortschleifung |
| ja | Betonung |
| °Text° | leises Sprechen |
| . | stark sinkende Intonation |
| ; | schwach sinkende Intonation |
| ? | stark steigende Intonation |
| , | schwach steigende Intonation |
| @(.)@ | kurzes Auflachen |
| @(2)@ | Auflachen mit Dauer in Sekunden |
| @Text@ | Text wird lachend gesprochen |
| (ohne) | Unsicherheiten bei der Transkription |
| Y1 | Interviewer*in |
| Am/f | Anfangsbuchstabe der Jugendlichen, m für Jungen, w für Mädchen |
| Me | Mehrere |
| ? | Aussage nicht zuordbar |
| [...] | Kommentare oder [unverständliche Aussage] |

8.5 Transkript Gruppe Sonne – Passage ‚letzter Sommer‘

| | | |
|------|-----|--|
| 1395 | Y1: | (5) Gut und wenn ihr jetzt vielleicht auch n bisschen mehr an den Sommer weil da hat man das vielleicht öfter gemacht oder an den Herbst an Schönwettertage zurück |
| 1396 | | denkt (.) wenn ihr was draußen gemacht habt oder euch mit Freunden getroffen habt |
| 1397 | | ähm ja wie war das denn so für euch was warn denn da so die Gefühle die ihr hattet |
| 1398 | | oder gabs da besondere Erlebnisse oder Situationen die ihr erlebt habt |
| 1399 | | |
| 1400 | Nm: | Vor ?Corona? |
| 1401 | | |
| 1402 | Y1: | L Ne mit Corona im letzten Jahr |
| 1403 | | |
| 1404 | Em: | L In diesem Sommer ah letzten Sommer |
| 1405 | | |
| 1406 | Y1: | L Mhm oder |
| 1407 | | auch im Winter egal wann (.) gabs da irgendwelche ja Gefühle die das in euch |
| 1408 | | hervorgerufen hat oder Situationen die ihr hattet |
| 1409 | Nm: | Also |
| 1410 | | |
| 1411 | Mf: | L Also letztes Jahr im Sommer war es ja so dass man sich noch mit zehn |
| 1412 | | Personen treffen konnte |
| 1413 | | |
| 1414 | Em: | L Ja |
| 1415 | Nm: | L Ja |
| 1416 | Mf: | Da sind wir sind wir auch äh an den Fluss nach Nachbarort gefahren und da hatte man |
| 1417 | | ja glü- ja ich sag jetzt mal Glücksgefühle weil ähm man hat andere wieder gesehn so |
| 1418 | | nach n kleinen Lockdown und ähm konnte sich auch mal wieder austauschen und |
| 1419 | | man ist dann ja mit Fahrrad irgendwo hingefahren mit mehreren Personen oder bei |
| 1420 | | sich zu Hause saß man dann und ja das war eigentlich (.) das war schön dass man |
| 1421 | | das dann noch machen konnte bevors ja jetzt so so wies jetzt ist ?ne? |
| 1422 | | |
| 1423 | Hm: | L Mhm |
| 1424 | Em: | Also im Sommer da warn ja nicht so die Regeln so anstrengend (.) oder so da konnte |
| 1425 | | man machen @ja wie soll ich das sagen@ |
| 1426 | | |
| 1427 | Y1: | L ?Alles gut? |
| 1428 | Em: | Da hätte man halt mit Freunden treffen können und wir waren auch Fluss schwimmen |
| 1429 | | (.) mit den Jungs (.) und ja aber jetzt kann man gar nichts machen (.) alles ist |
| 1430 | | geschlossen (.) man wird kontrolliert wenn man erwischt wird und dann ja |
| 1431 | | |
| 1432 | Nm: | L Mhm |
| 1433 | Em: | Könnte Strafe geben |
| 1434 | | |
| 1435 | Hm: | L (unverständliche Aussage) |
| 1436 | | |
| 1437 | Vf: | L Ja da wars dann noch |
| 1438 | | |
| 1439 | Hm: | L Ja doch (.) ja sag du |
| 1440 | | |
| 1441 | Vf: | L @(.)@ Ja da wars |
| 1442 | | auch noch so dass wir dann mal äh einfach wir wohn ja relativ nah an der |
| 1443 | | holländischen Grenze und dass man dann mal nach holländische Ort an den See |
| 1444 | | gefahren ist ähm wo man nämlich aus relativ sch- schön sitzen kann dass man da mit |
| 1445 | | Fahrrad mal hinfährt das sind (2) viertel Stunde ist man dann da mit Fahrrad und ähm |
| 1446 | | (.) das war immer ganz schön was auch schön war ist (.) mein Papa war letztes Jahr |
| 1446 | | im Sommer auch noch zu Hause und wir haben ganz viel im Garten gemacht wir ham |
| 1447 | | uns äh Projekte neu ausgedacht und ähm (.) äh die umgesetzt so wir ham nen neuen |

1448 Zaun äh äh selber also ham wir geliefert bekommen und selber gebaut oder ein
 1450 neues Dach für unsern Schuppen haben wir gemacht mh ne neue also ne neue
 1451 Terrasse haben wir gebaut und gepflastert und
 1452 |
 1453 Em: L Das ist gut
 1454 Vf: Ähm |
 1455 Mf: L @(.)@
 1456 Vf: Dass dass war auch warn auch diese Glücksgefühle und da: hat man sich auch
 1457 schon gedacht ey auch wenn man sich jetzt vielleicht nicht mit so vielen treffen kann
 1458 ist der Sommer trotzdem sehr sehr schön gewesen
 1459 |
 1460 Y1: L Mhm
 1461 Hm: Ja halt vorhin gehabt halt einfach auch auf Fluss irgendwie schwimmen gehen oder
 1462 halt mitnander angeln gehen und halt wenn dem mal auch irgendwie mit ein zwei
 1463 Leuten n (unverständliche Aussage) was ja auch oft schön endlich mal wieder
 1464 irgendwas mit Menschen machen (.) ja (.) man muss halt nicht nur zu Hause
 1465 rumsitzen und die halt auch mal in Licht und nicht die zwei aufm Bildschirm sehn

8.6 Transkript Gruppe Stern – Passage ‚verlorene Jugend‘

108 Ym: (4) Wie (unverständlich) hätte ich gesagt so n bisschen müde so langsam von dem
 109 Coronavirus
 110 |
 111 Df: L @Ja@
 112 Cf: Ich finde auch es macht einen irgendwie auch n bisschen traurig dass man jetzt
 113 schon ein Jahr der Jugend quasi verloren hat also das ist auch irgendwie schon doof
 114 Lf: Irgendwie hat man innerlich immer so n Druck so weil man findet ja also man sagt ja
 115 in der Jugend erlebt man eigentlich immer das Schönste und ja das Beste und ja ähm
 116 das
 117 |
 118 Tm: L Und wir erleben grad gar nichts
 119 |
 120 Lf: L Genau wir erleben grad nichts @(.)@
 121 Rm: Und das ist auch noch wegen Krankheit wenn man krank ist dann bleibt man so
 122 meistens n paar Tage zu Hause aber wegen Coronavirus muss man ja zwei Wochen
 123 bleiben ja in Quarantäne und ja (.) das ist ne lange Zeit für einige nur zu Hause zu
 124 sitzen
 125 Y1: (5)Mh (4) wie ist dass denn so ihr habt jetzt grade gesagt das ist so n innerer Druck es
 126 wird immer gesagt in der Jugend erlebt man viel wie geht's euch denn damit dass ihr
 127 habt ja gesagt ihr habt die Möglichkeit momentan nicht (.)was macht das denn mit
 128 euch
 129 Lf: (7)Ja man hat irgendwie Zukunftsängste also man weiß nicht wann man wieder sowas
 130 erleben kann in der Art und wie alt man dann ist
 131 |
 132 Tm: L @(.)@
 133 Lf: Und ich denk jetzt mal nicht dass das noch so lange dauert aber trotzdem ja macht
 134 man sich innerlich Stress so nach dem Motto ja ich muss doch jetzt noch was erleben
 135 |
 136 L Mhm
 137 Tm: Muss raus gehen h:: ja und des macht einen irgendwie ein bisschen ‚nervös, und ja
 138 man kann einfach nicht planen das ist das Problem
 139 Tm: Ich hab auch das Gefühl dass mir einfach dadurch n ganz großes Teil- n ganz großer
 140 und wichtiger Teil meines Lebens auch einfach verliere (1) auch wenn das jetzt nur
 141 ein Jahr ist in einem Jahr kann man sehr viel erleben (.) ‚eigentlich,