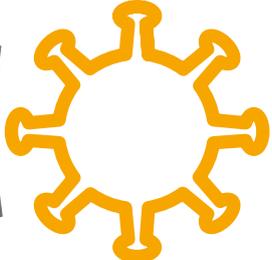


Jugend und C R O N A



>> Wie erleben Jugendliche ihren sozialen Raum?

Eine Studie von Laura Westermaier

Abstract (englisch)

This paper focuses on the impact of the Corona pandemic on adolescents' experience of the social space. Due to the Corona pandemic, the lives of adolescents have changed considerably, but there are hardly any studies on how adolescents perceive this. Most of the studies on this topic are quantitative in nature. This qualitative study was designed in cooperation with the Paritätisches Jugendwerk des Paritätischen Wohlfahrtsverbands Niedersachsen e.V.. Within the framework of group discussions, 14 young people talked about their experience of the Corona pandemic. The study was conducted online, as the existing contact restrictions did not allow the study to be executed in person. The group discussions were then analyzed on the basis of the documentary method and the orientation pattern was generated. Based on this, within the framework of the cross-case comparative analysis the orientation framework of the pandemic-related developmental challenge was abstracted. As a result, the young people experience the social space as strongly externally determined with regard to their own development and the possibilities of their capacity to act.

Abstract (deutsch)

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Erleben des sozialen Raums von Jugendlichen. Im Rahmen der Corona-Pandemie hat sich das Leben der Jugendlichen stark verändert. Jedoch gibt es kaum Studien dazu, wie Jugendliche dies empfinden. Die Studien zu diesem Thema sind dabei größtenteils quantitativer Art. In Zusammenarbeit mit dem Paritätischen Jugendwerk des Paritätischen Wohlfahrtsverbands Niedersachsen e.V. erfolgte die Konzeption dieser qualitativen Studie. Im Rahmen von Gruppendiskussionen sprachen 14 Jugendliche über ihr Erleben der Corona-Pandemie. Die Durchführung erfolgt dabei Online, da die bestehenden Kontaktbeschränkungen eine Durchführung in Präsenz nicht zuließen. Die Gruppendiskussionen wurden anschließend auf Basis der dokumentarischen Methode analysiert und das Orientierungsmuster generiert. Darauf aufbauend erfolgte im Rahmen der fallübergreifenden komparativen Analyse die Abstraktion des Orientierungsrahmens der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung. Die Jugendlichen erleben dadurch den sozialen Raum als stark exterior bestimmt, was ihre eigene Entwicklung und die Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit betrifft.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Abkürzungsverzeichnis | IV |
| 1 Einleitung | 1 |
| 2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand..... | 3 |
| 2.1 Theoretischer Rahmen nach Pierre Bourdieu..... | 3 |
| 2.1.1 Klassen und Klassenfraktionen | 3 |
| 2.1.2 Kulturelles, soziales, ökonomisches und symbolisches Kapital | 5 |
| 2.1.3 Konzept des Habitus | 8 |
| 2.1.4 Sozialer Raum..... | 10 |
| 2.2 Lebensphase Jugend..... | 14 |
| 2.3 Corona-Pandemie | 20 |
| 2.4 Studien zu Jugend in der Corona-Pandemie | 22 |
| 2.5 Forschungsfrage | 25 |
| 3 Methodische Konzeption der Studie | 27 |
| 3.1 Dokumentarische Methode..... | 27 |
| 3.1.1 Hintergründe der dokumentarischen Methode..... | 27 |
| 3.1.2 Grundlagen der Dokumentarischen Methode | 29 |
| 3.2 Die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren..... | 34 |
| 3.2.1 Gruppendiskussion und Gruppe..... | 34 |
| 3.2.2 Sample und Leitfadenerstellung | 36 |
| 3.2.3 Onlineformat | 40 |
| 3.2.4 Durchführung der Diskussion | 42 |
| 3.3 Gütekriterien | 45 |
| 3.4 Auswertungsverfahren | 48 |
| 4 Ergebnisse der empirischen Studie | 51 |
| 4.1 Fallbeschreibungen | 51 |
| 4.1.1 Gruppe Sonne..... | 51 |
| 4.1.1.1 Eingangspassage..... | 52 |
| 4.1.1.2 Thematischer Verlauf | 54 |
| 4.1.1.3 Ausgewählte Passage..... | 55 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.1.1.4 | Orientierungsmuster..... | 60 |
| 4.1.2 | Gruppe Stern | 63 |
| 4.1.2.1 | Eingangspassage..... | 64 |
| 4.1.2.2 | Thematischer Verlauf | 65 |
| 4.1.2.3 | Ausgewählte Passage..... | 67 |
| 4.1.2.4 | Orientierungsmuster..... | 71 |
| 4.2 | Abstraktion des Orientierungsrahmens..... | 74 |
| 4.3 | Kontextualisierung..... | 77 |
| 5 | Fazit und Ausblick..... | 82 |
| | Eidesstattliche Erklärung | 86 |
| 6 | Literaturverzeichnis | 87 |
| 7 | Anhang..... | 95 |

Abkürzungsverzeichnis

MpR Modell der produktiven Realitätsverarbeitung

JUZ Jugendzentrum

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. Des Weiteren wurden die Freizeitorte der Jugendlichen, wie JUZ, 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 das folgende Zitat einer/eines Jugendlichen aus der Studie von Andresen et al. (2020a, S. 9) eindrücklich.

„Alles was Spaß gemacht hat (Sport, mit Freunden treffen, Feiern gehen, entspannt in der Schule mit netten Leuten sein) wurde mir verboten und auch wenn ich verstehe, dass das nötig ist fühle ich mich dadurch sehr einsam. Es ist einfach nicht das gleiche wie vorher.“

Das Zitat zeigt auf, wie vielfältig die Probleme und Herausforderungen für die Lebensgestaltung der Jugendlichen sind und was für eine bedrückende Wirkung sie auf die Jugendlichen haben. Dabei wird ebenso deutlich, dass viele der Jugendlichen Verständnis für die Einschränkung ihrer Lebensbereiche haben.

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. Darüber hinaus macht das jugendliche Leben mehr als nur der Besuch der Schule aus. Diese Lebensbereiche der Jugendlichen werden jedoch kaum thematisiert. 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. Ziel der Studie ist es,

aufzuzeigen wie Jugendliche ihre Lebenswelt unter dem Einfluss der Corona-Pandemie wahrnehmen und welche Auswirkungen dies auf die Gestaltung ihres Lebens hat.

Auf diesem Erkenntnisinteresse aufbauend wurde folgende Forschungsfrage abgeleitet: *Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf das Erleben des sozialen Raums von Jugendlichen?*

Um die leitende Forschungsfrage beantworten zu können, wird zunächst der theoretische Rahmen erstellt. Hierfür erfolgt eine Ausarbeitung der Theorie nach Bourdieu, welcher den Begriff des sozialen Raums prägte. Zu diesem Zweck wird die von ihm aufgestellt Klassentheorie, sowie das verfügbare Kapital dargestellt. Aufbauend auf dem Konzept des Habitus erfolgt eine Überleitung zum sozialen Raum, welcher all diese Dinge miteinander verbindet. Des Weiteren wird die Lebensphase Jugend und die Entwicklung der Corona-Pandemie in Deutschland betrachtet. Dies wird in der Darstellung schon bestehender Forschungsergebnisse zu Jugend in der Corona-Pandemie zusammengeführt. Darauf aufbauend erfolgt die Formulierung der leitenden Forschungsfrage.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die methodische Konzeption der Studie ausgearbeitet. Zunächst findet eine Darlegung der dokumentarischen Methode als leitende Methode dieser Studie statt. Hierfür werden deren Hintergründe und Grundlagen erörtert. Daran schließt die Aufbereitung des Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode an, indem eine allgemeine Darstellung von Gruppendiskussionen erfolgt. Darauf aufbauend werden das Sample, sowie die Leitfadenerstellung dargestellt. Dem folgt eine Betrachtung des Onlineformats, da die Gruppendiskussionen, bedingt durch die Corona-Pandemie, online durchgeführt wurden. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung der Durchführung der Gruppendiskussionen ab. Anschließend werden die Gütekriterien betrachtet und das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode beschrieben.

In einem dritten Teil folgt die Ergebnisdarstellung. Hierfür werden zunächst die beiden Gruppendiskussionen beschrieben, indem die Eingangspassage und der thematische Verlauf, gefolgt von einer exemplarischen Interpretation einer Passage erörtert werden. Anschließend wird das jeweilige Orientierungsmuster der Gruppen generiert. Darauf aufbauend erfolgt die Abstraktion des Orientierungsrahmens, bevor das Kapitel mit einer Kontextualisierung der Ergebnisse endet.

Zuletzt wird ein Fazit gezogen, indem die Perspektive der Forschung aufgezeigt und Kritik an der Methodik ausgearbeitet wird. Dem folgt ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten. Das Fazit schließt mit einer Darstellung der praktischen Implikation dieser Studie ab.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Mit diesem Kapitel wird der Forschungsstand dargestellt und der Arbeit ein theoretischer Rahmen verliehen. Es dient somit dazu, über die theoretische Basis zu informieren, auf welche die Studie aufbaut. Hierfür wird zuerst die Makroebene im Rahmen der Theorie von Bourdieu betrachtet. Anschließend erfolgt eine Entfernung von der Ebene der Makrotheorie, indem die Lebensphase Jugend nach Hurrelmann unter Hinzunahme von Böhnisch erörtert wird. Dem folgt ein knapper Aufriss der Entwicklung der Corona-Pandemie in Deutschland und eine Darstellung erster Ergebnisse verschiedener Studien zu Jugend in der Corona-Pandemie. Auf diesem theoretischen Rahmen aufbauend wird die Forschungsfrage formuliert.

2.1 Theoretischer Rahmen nach Pierre Bourdieu

Um das theoretische Modell des sozialen Raums nach Bourdieu zu erläutern, werden eingangs die verschiedenen Klassen und ihre Entstehungsgegebenheiten dargelegt, wobei vorab schon darauf verwiesen sei, dass die Klassen lediglich als theoretische und nicht reale Klassen zu verstehen sind (Bourdieu 1998a, S. 23). Anschließend erfolgt eine Darstellung der vier Kapitalarten: kulturelles, soziales, ökonomisches und symbolisches Kapital und deren Einfluss auf die Position der Akteure im sozialen Raum (Bourdieu 1982, S. 497). Dem folgt die Erklärung des Habitus, als inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Akteure, die sich bedingt durch die Sozialisation unterscheiden (Bourdieu 1982, S. 730 f.). Im vierten Unterkapitel werden die drei Bereiche Klassen, Kapital und Habitus in dem Modell des sozialen Raums zusammengefasst und erläutert, wie sich die Akteure in den Feldern und im sozialen Raum positionieren und mit verschiedenen Strategien um ihre Positionen kämpfen (Bourdieu 1998a, S. 49 ff.).

2.1.1 Klassen und Klassenfraktionen

Im Rahmen seiner Theorie zur Einordnung von Individuen im sozialen Raum, bildete Bourdieu Klassen, in denen die einzelnen Akteure verortet werden können. Bedingt durch eine unterschiedliche Verteilung verschiedenen Kapitals, welches in Kapitel 2.1.2 erläutert wird, können Klassen in Klassenfraktionen unterteilt werden (Bourdieu 1982, S. 196 f.). So setzen sich Klassen nicht nur hinsichtlich eines Merkmals, einer Summe oder einer Kette von Merkmalen zusammen, sondern durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen für eine Klasse relevanten Merkmalen. (Bourdieu 1982, S. 182) Das bedeutet, dass neben den relevanten Merkmalen auch sogenannte sekundäre Merkmale miteinbezogen werden. Diese können dann als verborgene Ausschlussprinzipien für

verschiedene Klassen oder Klassenfraktionen fungieren, beispielsweise die ethnische Zugehörigkeit oder das Geschlecht. Des Weiteren sind viele offizielle Kriterien, beispielsweise ein bestimmter Abschluss, eine Tarnung für verborgene Merkmale, wie eine bestimmte Herkunft, die durch den vorausgesetzten Abschluss indirekt zur Bedingung werden. (Bourdieu 1982, S. 176 f.) Eine Klasse definiert sich demnach nicht nur darüber wie sie wahrgenommen wird, sondern auch über den Konsum, der in ihr stattfindet und welche Stellung sie innerhalb der Produktionsverhältnisse von unterschiedlichem Kapital einnimmt (Bourdieu 1982, S. 754). Bei der Definition und Einordnung von Klassen ist zu beachten, dass es sich um theoretische Klassen mit einer größtmöglichen Homogenität handelt. Also um objektiv gebildete Klassen, denen Akteure mit ähnlichen homogenen Lebensbedingungen und ähnlichem Kapital angehören. (Bourdieu 1982, S. 175, 1998a, S. 23) Diese Klassen dürfen nicht als reale Klassen wahrgenommen werden, wozu durch die Trennschärfe der Homogenität tendiert werden kann (Bourdieu 1998a, S. 23). Ebenso dürfen sie auch nicht mit mobilisierten Klassen verwechselt werden, da diese im Rahmen einer politischen Mobilisierungsarbeit entstehen. (Bourdieu 1982, S. 175, 1998a, S. 25, 49)

Es existieren demnach Klassifikationssysteme, die Akteure hinsichtlich ihrer Merkmale zusammenfassen, die einander so ähnlich wie möglich sind und sie von den Akteuren abgrenzt die, egal ob näher oder ferner stehend, so verschieden wie möglich sind. (Bourdieu 1998a, S. 23) Eine genauere Erläuterung hierzu erfolgt in Kapitel 2.1.3. Dies zeigt, dass die Klassen Unterschiede zwischen ihnen verdeutlichen, was einen zentralen Punkt in der Theorie des sozialen Raums darstellt (Bourdieu 1982, S. 736, 1998a, S. 25). Die Klassifikationssysteme und die mit ihnen einhergehende Macht sind Streitgegenstand zwischen den Klassenfraktionen mit dem Ziel der jeweiligen Gruppen diese für sich zu gewinnen (Bourdieu 1982, S. 743) und dadurch die Macht über die Klassifikations- und Ordnungssysteme zu erhalten. Die Klassen stehen somit in einem andauernden Kampf mit anderen Klassen oder Klassenfraktionen, indem sie versuchen sich selbst zu behaupten und ihre Stellung in dem Konstrukt der verschiedenen Klassen zu verbessern. Die gesetzten Grenzen, zwischen den Klassen, werden in der Auseinandersetzung zu Schranken, die die verschiedenen Akteure versuchen zu verschieben, um sie möglichst positiv für sich auslegen zu können. Durch diese Auseinandersetzungen wandelt sich das System der Klassifikationsprinzipien zu einem objektivierten und institutionalisierten hierarchischen Ordnungssystem, dessen Sinn es ist, Grenzen zu ziehen. Wenn diese Funktion nicht mehr erfüllt wird, kommt es dazu, dass die höchste Klasse die Produktionsprinzipien dieser Ordnung definieren, strukturieren und festlegen, unter anderem auch die erstrebenswerten Güter und Merkmale (Bourdieu 1982, S. 748).

Der höchsten Klasse oder herrschenden Klasse, wie Bourdieu (1982, S. 394) sie nennt, kann die beherrschte Klasse als unterste gegenübergestellt werden (Bourdieu 1982, S. 273). Dazwischen existiert die Mittelklasse, die Bourdieu (1982, S. 394) auch als Kleinbürgertum bezeichnet. Hinsichtlich der Fraktionen kann beispielsweise in der herrschenden Klasse zwischen den ‚Industriellen und Großhändlern‘ und den ‚Lehrern höherer Schulen und Hochschulen‘ unterschieden werden, die genau an entgegengesetzten Enden der herrschenden Klasse liegen. (Bourdieu 1982, S. 197 f.)

Im Rahmen der Kämpfe in und zwischen den verschiedenen Klassen und den damit einhergehenden Prozess der Abstufung und Umstufung von Akteuren oder Gruppen ist zwingend vorausgesetzt, dass alle Beteiligten auf dieselben Ziele ausgerichtet sind. Diese werden von der herrschenden Klasse vorgegeben, sind jedoch unerreichbar für die unteren Klassen. Sollten sie den unteren Klassen zugänglich werden, verlieren sie ihren Seltenheitswert und wären damit nicht mehr erstrebenswert. (Bourdieu 1982, S. 270) Dennoch kommt es vor, dass Angehörige einer Klasse in eine über oder unter ihnen liegende Klasse wechseln. Dies kann beispielsweise im Rahmen des Laufbahneffekts passieren. Folglich haben Angehörige einer Klasse ein bestimmtes Anfangskapital, welches sie auf eine bestimmte soziale und schulische Laufbahn führt. Dies bedeutet jedoch ebenfalls, dass Teile der Klassen eine, von der für die Gesamtklasse statistisch wahrscheinlichste abweichende Laufbahn einschlagen und dadurch nach oben oder unten in eine andere Klasse ausscheren. (Bourdieu 1982, S. 190)

Demnach zeigt sich, dass das Kapital, welches den Akteuren zur Verfügung steht oder von ihnen erworben wird, einen entscheidenden Einfluss auf ihre Position im sozialen Raum, also auf ihre Zukunft und ihren Lebensstil hat.

2.1.2 Kulturelles, soziales, ökonomisches und symbolisches Kapital

Bourdieu unterscheidet in seiner Theorie vier grundlegende Kapitalarten: das kulturelle, ökonomisch, soziale und symbolische Kapital. Dieses ist agglomerierte Arbeit in inkorporierter, also verinnerlichter oder materieller Form, welche den Faktor Zeit benötigt. Des Weiteren besitzt das Kapital eine sogenannte ‚Überlebenstendenz‘, aus der heraus es Profite herstellen, sich selbst reproduzieren oder sogar wachsen kann. (Bourdieu 1983, S. 183) Demnach sorgt das Kapital dafür, dass nichts in gleichem Maße möglich und unmöglich ist, da es als eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft agiert

(Bourdieu 1983, S. 183, 1998b, S. 24). Eine weitere Besonderheit des Kapitals ist, dass die verschiedenen Kapitalarten ineinander transferierbar sind¹ (Bourdieu 1983, S. 184).

Das kulturelle Kapital steht unter anderem in einem engen Zusammenhang mit dem schulischen Bildungssystem und kann in drei Arten unterteilt werden. Das inkorporierte kulturelle Kapital ist körpergebunden und geht einem Verinnerlichungsprozess nach, der Zeit benötigt, die der jeweilige Akteur investieren muss. Daraus kann abgeleitet werden, dass inkorporiertes kulturelles Kapital zu einem festen Besitz des Akteurs geworden ist, also in sein ‚Sein‘ übergegangen ist. Dies kann komplett unbewusst stattfinden, bleibt jedoch immer von den Umständen, unter denen es angeeignet wurde, geprägt und hinterlässt damit Spuren. (Bourdieu 1983, S.186 f.) Beispielsweise zeigen sich sprachliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassen (Bourdieu 1982, S. 742, 1983, S. 187). Das objektivierte kulturelle Kapital umfasst das Wissen um die Kulturgüter. So können diese, Gegenstand materieller Aneignung sein, was ökonomisches Kapital in Form von Geld voraussetzt. Zudem können sie den Gegenstand symbolischer Aneignung darstellen, was inkorporiertes kulturelles Kapital in Form von Zeit voraussetzt. (Bourdieu 1983, S. 188 f.) Zuletzt gibt es das institutionalisierte kulturelle Kapital, zum Beispiel in Form von Titeln, Zertifikaten oder Diplomen, welches seiner/seinem Träger*in als Zeugnis für ihre/seine kulturelle Kompetenz dient und damit einen dauerhaften und rechtlich garantierten Wert überträgt. (Bourdieu 1983, S. 189 f.) Durch die Verleihung von Titeln im Zusammenspiel mit den anderen Kapitalarten und ihrer unterschiedlichen Verteilung in den Klassen (Bourdieu und Champagne 1997, S. 351) erhält das Bildungssystem die bestehende Ordnung, also den Abstand zwischen den Schüler*innen mit ungleichem kulturellen Kapital aufrecht (Bourdieu 1998a, S. 36).

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 f.) Ein Akteur kann demnach aus diesem Netz der Beziehungen von dem Kapital der anderen profitieren, da dieses und die darin stattfindenden Austauschbeziehungen ihm als Sicherheit dienen (Bourdieu 1982, S. 209, 1983, S. 191). Dabei profitiert ein Akteur nicht nur von den Beziehungen, sondern auch von dem ökonomischen, kulturellen und symbolischen Kapital derjenigen mit denen sie/er in Beziehung steht. In diese Beziehungen kann bewusst oder unbewusst investiert werden und sie finden deshalb statt, weil sich ein Akteur einen Nutzen davon verspricht, der mit einer dauerhaften

¹ Beispiele zur Transferierbarkeit des Kapitals bei: Bourdieu 1983, S. 184, 188, 196, 197.

Verpflichtung ihrer-/seinerseits einhergeht. In dieser Beziehungsarbeit wird sowohl Zeit als auch Geld investiert. (Bourdieu 1983, S. 191 ff.)

Das ökonomische Kapital 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.“

Als viertes Kapital nennt Bourdieu (1998a, S. 108, 150) das symbolische Kapital. Dieses ist den anderen drei Kapitalarten übergeordnet und bezieht sich auf eine beliebige Kapitalart, wenn diese durch kognitive Systeme von anderen wahrgenommen und anerkannt wird. Es basiert demnach auf kognitiven Funktionen des Erkennens und des Anerkennens des Wertes dieser Kapitalart. (Bourdieu 1998a, S. 108, 150). Somit geht es um den Prozess der Anerkennung, der aus dem Merkmal, beispielsweise einem Schulabschluss oder Reichtum ein symbolisches Kapital macht, wodurch es seine symbolische Wirkung entfalten kann. Des Weiteren ist das symbolische Kapital Gemeinbesitz aller Mitglieder einer Gruppe, beispielsweise einer Familie oder eines ansehnlichen Titels. (Bourdieu 1983, S. 187, 192, 1998a, S. 173 ff.)

Hinsichtlich des Kapitals kann zwischen erworbenem und geerbtem Kapital unterschieden werden. Dies zeigt sich beispielsweise sehr deutlich bei kulturellem Kapital, welches die am besten verschleierte Form der erblichen Übertragung von Kapital ist. (Bourdieu 1983, S. 188) So zeigt sich, dass die Vererbung von kulturellem Kapital nicht nur von dem in der Familie verfügbaren kulturellen Kapital abhängt, sondern auch von der verfügbaren Zeit, um das kulturelle Kapital weiterzugeben, was wiederum mit dem verfügbaren ökonomischen Kapital in der Familie zusammenhängt. (Bourdieu 1983, S. 197) In späteren Werken beschreibt Bourdieu diesbezüglich, dass es durch die Änderung der Rolle des Schulsystems zu einer Veränderung des kulturellen Kapitals kommt und zunehmend das Urteil der Schule bezüglich des Erwerbs von kulturellem Kapital entscheidend wird (Bourdieu 1997b, S. 651 ff.; Bourdieu und Champagne 1997, S. 529 ff.). So kann es einerseits zu Widersprüchen und Spannungsverhältnissen in den Familien kommen (Bourdieu 1997b, S. 652) und andererseits können Stigmatisierungen stattfinden, wenn Kinder aus benachteiligten Familien im Bildungssystem scheitern (Bourdieu und Champagne 1997, S. 529).

Anschließend an die oben beschriebenen Klassen kann festgehalten werden, dass der Besitz des kulturellen und ökonomischen Kapitals über die Klassenzugehörigkeit und die Position in der jeweiligen Klasse entscheidet. So kann schon eine leichte Verlagerung in der Verteilungsstruktur von Gütern oder Verhaltensweisen zwischen den Klassen dazu

führen, dass die Position eines Akteurs gefährdet ist. (Bourdieu 1982, S. 361) Der Kapitalbesitz dient demnach als Machtinstrument im Kampf zwischen den Gruppen hinsichtlich des Erhalts oder der Veränderung der eigenen Position. (Bourdieu 1982, S. 497) Um dies zu ermöglichen wird auf verschiedene Strategien zurückgegriffen. So gibt es die Reproduktionsstrategien, die aus höchst unterschiedlichen Praktiken bestehen und abhängig vom Volumen und der Struktur des zu reproduzierenden Kapitals² und der Verfassung des Systems der (nicht-)institutionalisierten Reproduktionsinstrumente, wie dem Schulsystem oder dem Arbeitsmarkt sind. Auch hier hängen die Strategien also von der jeweiligen Beziehung zwischen dem Besitzstand der Gruppen und den unterschiedlichen Reproduktionsinstrumenten ab. (Bourdieu 1982, S. 210) Konkreter bedeutet dies, beispielsweise bei den Strategien gegen eine Deklassierung, also eines Abstiegs in eine niedrigere Klasse, dass neue Berufe geschaffen werden oder Berufe neu geordnet werden. Es zeigt sich somit, dass die Strategien eingesetzt werden, um wieder einen Anschluss an die spezifische Laufbahn einer Klasse zu erlangen (Bourdieu 1982, S. 248 f.). Gleichzeitig sind sie eine Legitimationsstrategie, um ihre exklusive Aneignung und ihre Reproduktion für andere nur schwer erreichbar zu machen, sodass nur Akteure mit den gleichen Merkmalen die Position besetzen können (Bourdieu 1982, S. 249, 1983, S. 198).

2.1.3 Konzept des Habitus

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die objektive Bildung von Klassen und die verschiedenen Kapitalarten erläutert wurden, wird nachfolgend betrachtet, wie die Beziehungen zwischen einem Objekt und den Einstellungen eines Akteurs oder einer Klasse entstehen, folglich die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata die sich entwickeln. (Bourdieu 1982, S. 173) Diese werden auch Habitus genannt. Dessen Aufgabe ist es, eine objektive Verbindung zwischen zwei Objektivitäten herzustellen oder anders ausgedrückt „eine intelligible und notwendige Beziehung zwischen Praktiken und einer Situation herzustellen, deren Sinn er nach Wahrnehmungs- und Wertungskategorien produziert, die selbst wieder das Produkt objektiv beobachteter Verhältnisse sind.“ (Bourdieu 1982, S. 174)

Der Habitus bezieht sich demnach 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

² Erklärung der Begriffe in Kapitel 2.1.4

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 Bewusstem, 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. So verfügen alle Akteure einer Gesellschaft über eine gemeinsame Basis an grundlegenden Wahrnehmungsmustern, die sich beispielsweise in der Verwendung von Gegensatzpaaren objektiviert, wie erhaben vs. vulgär oder außergewöhnlich vs. gewöhnlich zeigen. Das daraus entstehende Netz an Gegensätzlichkeiten liegt dem primären Gegensatz oder auch den Unterschieden zwischen der herrschenden und der beherrschten Klasse zugrunde. (Bourdieu 1982, S. 730 f.) Der Habitus kann demnach als Erzeugungsmodus von objektiv klassifizierbaren Praxisformen angesehen werden. Er bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs oder einer Gruppe, bestehend aus hinsichtlich ihres Lebensstils ähnlichen Akteuren, als Ergebnis der Anwendung ähnlicher Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, systematisch von den Praxisformen eines anderen Lebensstils unterschieden werden kann. (Bourdieu 1982, S. 277 f.) Es zeigt sich dadurch deutlich, dass auch hier die Unterscheidung zu anderen Akteuren einen zentralen Punkt in Bourdieus Theorie ausmacht.

Die Akteure besitzen nach Bourdieu (1998a, 41) einen Praxissinn, der einem System von Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata entspricht, auch Geschmack genannt werden kann und das Ergebnis einer Inkorporierung von objektiven Strukturen ist. Des Weiteren verfügen sie über Handlungsschemata, die Einfluss auf die Wahrnehmung von Situationen nehmen und die daraus resultierende Reaktion beeinflussen. Der Praxissinn gibt den Akteuren somit vor, wie sie in bestimmten Situationen handeln sollen, woraus sich ableiten lässt, dass die Akteure die Richtung, in die sie sich bewegen, durch ihren Habitus in sich tragen. (Bourdieu 1998a, S. 41 f.) Mit dem Begriff des Geschmacks lässt sich der Habitus noch anschaulicher erläutern. So zeigt sich beispielsweise in Bourdieus Forschung (1982, S. 137), dass sich der Lebensstil einer Klasse aus deren Kleidungsstil und Einrichtungsgeschmack ableiten lässt. Dies begründet er damit, dass durch den alltäglichen Umgang mit bestimmten Dingen ein Vertrauen geschaffen wird, was durch den Geschmack dazu führt, dass die Akteure sich unbewusst selbst in diese Richtung bewegen (Bourdieu 1982, S. 137). Der Geschmack geht demnach nicht aus absichtlichen Anstrengungen hervor, sondern bildet sich aus der Übereinstimmung der Systeme, die auf Unterschieden und dem sich Unterscheiden aufbauen (Bourdieu 1982, S. 365).

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 zweckgerichtet oder sinnhaft empfinden.³ So kann dieser handlungsleitende Sinn als Sinn für ein Spiel beschrieben werden, in dem die/der Spieler*in verinnerlicht hat, was sie/er tun muss, ohne sich explizit mit dem Zweck seiner Handlung auseinanderzusetzen. (Bourdieu 1998a, S. 167 f., 2020, S. 395) Sie/Er hat ein inneres Interesse an dem Spiel, besitzt folglich eine *illusio*, die damit beschrieben werden kann, dass der Akteur so von dem Spiel erfasst ist, dass sie/er der Meinung ist, dass es sich lohnt mitzuspielen. Den Akteuren erscheinen dadurch Dinge oder Verhaltensweisen als sinnvoll, wenn sie den dazu passenden Habitus oder Sinn für das Spiel haben. (Bourdieu 1998a, S. 140 f.) Die *illusio* ist dabei durch zwei Seiten determiniert: von innen durch die Triebe, die einen dazu bringen sich für etwas einzusetzen und von außen durch das jeweilige Feld (Bourdieu 1997b, S. 657). Bedingt durch ihren Habitus wissen die Akteure demnach, welche Schritte sie als nächstes gehen, wo sie sich positionieren und für welche Dinge sie sich einsetzen oder welche sie anstreben. Demnach handelt es sich bei den Akteuren um sozialisierte Körper, die die immanenten Strukturen der Gesellschaft inkorporiert haben und deren Habitus ihre Wahrnehmung und ihre Handlungen strukturiert. (Bourdieu 1998a, S. 145)

Zusammenfassend kann die Habitus Theorie als ein *modus operandi* verstanden werden, der Praxisformen generiert, folglich eine strukturierende Struktur ist und als *opus operatum*, strukturierte Produkte hervorbringt. Der *opus operatum* hat einen systematischen Charakter, weil dieser bereits in der ursprünglichen Einheit des Habitus besteht, also im *modus operandi* steckt. (Bourdieu 1982, S. 281 ff.)

2.1.4 Sozialer Raum

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, welche Funktionen Klassen, Kapital und Habitus haben, wie sie entstehen und welche Auswirkungen sie auf die Akteure in einer Gesellschaft haben, wird folgend im letzten Schritt zu Bourdieus Theorie der soziale Raum dargestellt. Dieser vereint die einzelnen Komponenten und ermöglicht eine Erklärung, warum Akteure welche Position einnehmen und in Austauschbeziehungen mit ihrer Umwelt stehen.

³ Wenn zwischen dem Habitus und der Welt eine Diskordanz entsteht kann es zu einem Don-Quichotte-Effekt (Bourdieu 1982, S. 188) oder Hysteresis-Effekt kommen (Bourdieu 1982, S. 238 f.)

Bedeutend für die Betrachtung des sozialen Raums ist, dass eine Interpretation der Verhältnisse zwischen den Positionen im sozialen Raum, den Dispositionen, also dem 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 f.) 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 den sozialen Raum können die Akteure in einer ersten Dimension hinsichtlich ihres Kapitalvolumens auf einer vertikalen Achse eingeordnet werden, wobei, wie in Abbildung 1 zu erkennen, das untere Ende der Achse einem geringen Kapitalvolumen entspricht und das obere einem hohen Kapitalvolumen. 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. Dabei bildet, wie aus Abbildung 1 zu entnehmen, ein Pol ein hohes relatives Gewicht an ökonomischem Kapital und gleichzeitig ein geringes relatives Gewicht an kulturellem Kapital ab. Am entgegengesetzten Pol ist dies umgekehrt. In einer dritten Dimension wird die zeitliche Entwicklung des Kapitalvolumens und der Kapitalstruktur beachtet. (Bourdieu 1982, S. 195, 1998a, S. 18, 20, 29)

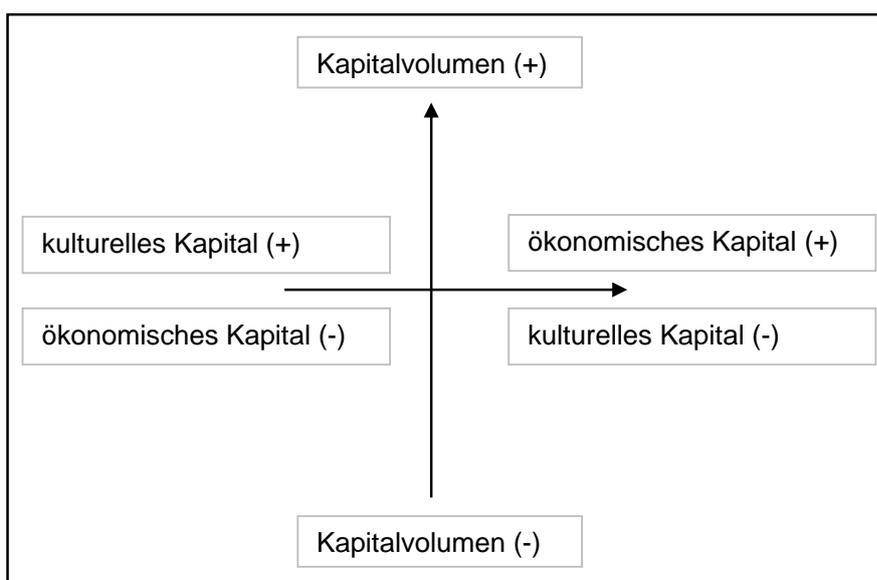


Abbildung 1: sozialer Raum (in Anlehnung an Bourdieu 1998a, S. 19)

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 f.) und damit den Raum der Dispositionen bildet (Bourdieu 1998a, S. 20). Dieser ist, bedingt 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, also ihrer Güter und Praktiken darstellt. Dieses baut auf dem System der differentiellen Abstände des sozialen Raums auf, die bedingt sind durch die unterschiedlichen Positionen bezüglich der ersten zwei Dimensionen des sozialen Raums. (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, da durch ihn, bedingt durch die objektiven Strukturen des sozialen Raums, Dispositionsschemata entstehen, die in unterschiedlichen Lebensstilen münden und sich in Akteuren darstellen, die dazu neigen die Struktur des sozialen Raums zu reproduzieren. (Bourdieu 1982, S. 310 f.)

Dies bedeutet, dass die Position, die jemand im sozialen Raum einnimmt, auch ihre/seine Vorstellungen von diesem Raum und ihre/seine Positionen in den Kämpfen, um dessen Erhalt oder Veränderung beeinflusst. (Bourdieu 1998a, S. 26) Um dies zu veranschaulichen kann nach Bourdieu (1998a, S. 49) der soziale Raum in unterschiedliche Felder, die er auch Universen nennt, unterteilt werden. Diese entstehen durch die Distributionsstruktur der Machtformen, also der Kapitalarten und verändern sich daher je nach Zeit und Ort (Bourdieu 1998a, S. 49). Dabei bringt jedes Feld eine bestimmte Form von Kapital hervor (Bourdieu 1998b, S. 22). Die Felder haben deshalb unterschiedliche ‚Grundgesetze‘ und bilden den Schauplatz, auf dem die Akteure, wie in einem Spiel

um den Erhalt oder die Veränderung der Strukturen kämpfen. Mit dem Feld kann folglich die *illusio* beschrieben werden, also dass sich die Akteure in einem Feld einig sind, dass der Kampf um die Dinge in dem Feld den Spieleinsatz wert ist, auch wenn die Akteure sich an verschiedenen Enden des Feldes aufhalten. Somit kann die *illusio* als das Interesse an bestimmten Dingen als Voraussetzung und Produkt des Feldes angesehen werden. (Bourdieu 1998a, S. 142) Jedes Feld kann folglich als Kräftefeld verstanden werden, in dem dessen Mitglieder um die Bewahrung oder Veränderung des Kräfteverhältnisses kämpfen (Bourdieu 1998b, S. 20). Dadurch eröffnet es seinen Akteuren einen Raum der Möglichkeiten. Dieser bringt den Akteuren Orientierung, da er festlegt was möglich oder unmöglich ist und bedingt, dass die Entwicklung der Akteure nicht dem Zufall überlassen ist. Dabei ist nichts im gleichen Maße möglich und unmöglich, es gibt immer Tendenzen in deren Richtung sich die Akteure in ihrem Feld bewegen. Hier lassen sich Verbindungen zum Habitus herstellen, da die Akteure, die in ein Feld hineingeboren wurden, durch ihre Sozialisation den Spielsinn entwickelt haben und wissen, wo sie sich als nächstes positionieren müssen. Das Feld und seine spezifischen Kräfteverhältnisse und die Kämpfe um den Erhalt oder die Veränderung bringen demnach die Strategien der handelnden Akteure hervor. (Bourdieu 1998a, 58, 62, 1998b, S. 24 f.) Diese von den Akteuren, bedingt durch ihren Habitus, gewählten Strategien in den Kämpfen in einem Feld, bilden die Dynamik der Felder und zeigen, dass es sich bei ihnen um keine starren Gegebenheiten, sondern dynamische Räume handelt. Sie werden beeinflusst durch die Akteure, deren Handlungen vom Habitus geleitet werden (Bourdieu 1982, S. 389) und durch externe Determinanten, die ihre Wirkung dadurch entfalten, dass das Feld den von ihnen bedingten Strukturwandel vermittelt. Externe Determinanten sind beispielsweise ökonomische Krisen oder, bezogen auf die heutige Zeit, 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 1997a, 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 1997a, S. 160) So funktioniert der angeeignete physische Raum, beispielsweise eine Wohnung in einem gehobenen Wohnviertel, als eine Art spontane Symbolisierung des Sozialraums und bringt die erhabene Stellung der Akteure der herrschenden Klasse gegenüber dem niedergestellten vulgären Sozialraum der Arbeiterklasse zum Ausdruck.

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 in den Kämpfen, die durch den Begriff des Spiels verdeutlicht werden sollen, ihre Interessen, auch *illusio* genannt, vertreten können.

2.2 Lebensphase Jugend

Nachdem mit Bourdieu in den vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, wie sich der soziale Raum bildet und welche Einflüsse die äußere Umwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums hat, wird diese makrotheoretische Perspektive durch das MpR nach Hurrelmann und Bauer (2015, S. 144 ff.) erweitert. Des Weiteren wird hierbei auf Böhnisch et al. (2009, S. 1 ff.) Bezug genommen.

Hurrelmann und Böhnisch wurden zur Ergänzung Bourdieus Theorie ausgewählt, 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. So 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) Dadurch kann die Theorie von Bourdieu, wonach sich Persönlichkeit durch ungleiche soziale Bedingungen entwickelt und demnach nur die äußeren Umstände betrachtet, durch die Theorie des Lebensbewältigung und das MpR ergänzt werden, welche innere Anlagen und individuelle Verarbeitungsprozesse miteinbeziehen (Grendel 2019, S. 60; Böhnisch 2019, S. 68).

Des Weiteren muss beachtet werden, dass Bourdieu aufstellte, dass sich der Habitus nicht verändern kann. Beispielsweise kann es für Akteure zu Problemen kommen, wenn sie in Klassen agieren, die sich von der Klasse unterscheiden, in der sich der Habitus während des Aufwachsens gebildet hat. (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 (Grendel 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 Forschungsarbeit 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 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 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. (Böhnisch 2019, S. 68 f.)

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 folgend je nach Bedeutsamkeit für diese Forschungsarbeit, 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 f.; 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 f.; 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.

2.3 Corona-Pandemie

Da sich diese Studie mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Erleben des sozialen Raums von Jugendlichen beschäftigt, folgt in diesem Kapitel ein knapper Abriss der Entwicklung der Corona-Pandemie und der politischen Regelungen im Umgang mit der weltweiten Krisensituation.

In Deutschland wurde am 28. Januar 2020 der erste SARS-CoV-2, auch Corona-Fall genannt, laborbestätigt. (Robert-Koch-Institut 2020, S. 3) Trotz der Quarantäne-Maßnahmen für infizierte Personen verbreitete sich das Virus in Deutschland schnell, sodass die Bundesregierung sich dazu veranlasst sah Regelungen und Beschränkungen für das tägliche Leben aufzustellen. So wurden Mitte April 2020 auf nationaler Ebene über 50 Einzelmaßnahmen verabschiedet, die sich an den folgenden drei Zielen orientierten: Gesundheit der Bevölkerung schützen, Folgen für Bürger*innen, Beschäftigte und Unternehmen abfedern und mit europäischen und internationalen Partnerländern die Pandemie bewältigen. (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2020c, S. 2)

Wesentliche Bestandteile der Eindämmungsstrategie der Bundesregierung waren, die Reduktion der sozialen Kontakte auf ein Minimum und die Schließung von Schulen, was demnach vor allem Jugendliche und Kinder in ihrer Lebenswelt betraf. Des Weiteren schlossen Dienstleistungsunternehmen, Freizeit- und Sporteinrichtungen und Gastronomie. Darüber hinaus wurde der Reiseverkehr durch Grenzkontrollen und Grenzschließungen deutlich reduziert. (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2020c, S. 3, 4, 10)

Die weitere Entwicklung der Beschränkungen und Corona-Maßnahmen steht in Zusammenhang mit der Fallzahlentwicklung in Deutschland. Die Fallzahlen wiesen dabei im Sommer 2020 einen niedrigen Stand auf, sodass Lockerungen der Corona-Maßnahmen durchgeführt werden konnten. Schüler*innen konnten dadurch im Wechselmodell mit halben Klassen zumindest teilweise die Schule besuchen. Darüber hinaus war der Kontakt mit mehreren Personen möglich und Freizeitaktivitäten konnten unter bestimmten Voraussetzungen stattfinden. (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2020a) Zum Herbst stiegen die Zahlen erneut an, sodass am 28.10.2020 erneut bundesweite Maßnahmen zur Eindämmung des Virus getroffen wurden. Die Kontaktbeschränkungen wurden wieder verschärft, wodurch unter anderem der Kontakt nur noch mit einem anderen Haushalt möglich war und die Gesamtzahl der anwesenden Personen fünf nicht überschreiten durfte. (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2020b) Diese Maßnahmen zeigten erst sehr langfristig eine Wirkung, wobei es im März 2021 zur sogenannten dritten Welle der Corona-Pandemie in Deutschland kam, welche erst seit Ende April 2021 einen Abwärtstrend verzeichnet. (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2021).

Für die an der Studie teilnehmenden, in Niedersachsen lebenden, Jugendlichen bedeutet dies, dass seit über einem Jahr ihre sozialen Kontakte stark beschränkt sind. Abhängig vom Inzidenzwert waren so über einige Wochen oder sogar Monate nur Treffen mit einer anderen Person, einem anderen Haushalt oder maximal mit drei Haushalten möglich (Land Niedersachsen 2021). Im Rahmen ihrer Rolle als Schüler*innen hatte dies für die Jugendliche zur Folge, dass kein geregelter Unterricht in Präsenz mehr stattfinden konnte. So gibt es in Niedersachsen die drei Szenarien A, B und C, wobei Szenario A den Unterricht in Präsenz mit der ganzen Klasse, Szenario B den Unterricht im Wechselmodell mit halben Klassen und Szenario C den Unterricht komplett aus der Distanz von zu Hause aus meint. Weiterhin gelten an den Schulen Maskenpflicht und Abstandsregelungen. (Niedersächsisches Kultusministerium 2021) Zum Zeitpunkt der Durchführung der Gruppendiskussionen war ein Großteil der Schüler*innen in einem Umbruch von Szenario C (Tonne 2021b, S. 1) in das Szenario B (Tonne 2021a, S. 1).

Dieser kurze Aufriss zeigt, dass die Jugendlichen in weiten Teilen ihres Lebens starke Einschränkungen und Veränderungen erfahren haben, mit denen sie sich gezwungenermaßen auseinandersetzen mussten. Neben den Schulschließungen und der damit einhergehenden Kontaktbeschränkung zu Mitschüler*innen, waren Treffen in der Freizeit nur teilweise und in sehr verringerter Anzahl möglich. Durch die Schließung der Freizeit- und Sporteinrichtungen, sowie Gastronomie und Einzelhandel wurden viele Örtlichkeiten an denen Jugendliche verkehren und ihre Freizeit verbringen geschlossen.

2.4 Studien zu Jugend in der Corona-Pandemie

Aufbauend auf den im vorherigen Kapitel dargelegten Herausforderungen für die Lebensphase Jugend werden folgend Ergebnisse von Studien zur Situation der Jugendlichen in der Corona-Pandemie dargestellt.

Hierfür wird sich unter anderem auf die JuCo Studien 1 und 2 der Universität Hildesheim bezogen, die in zwei Erhebungszeitpunkten jeweils über 6000 Jugendliche mit einem quantitativen Online-Fragebogen mit Freitextfeldern befragte (Andresen et al. 2020a, S. 5,6; Andresen et al. 2020b, S. 7). Als weitere quantitative Studie wird die der Tui-Stiftung (TUI Stiftung 2020, S. 3) mit 1011 Teilnehmenden miteinbezogen. Als qualitative Studie wird die SINUS-Studie angeführt, die neben offenen auch explorative Fragen einsetzte und 50 Jugendliche befragte (Calmbach et al. 2020, S. 576).

Es zeigte sich, dass gerade die Gruppen besonders wenig Entscheidungs-, Handlungs- und Gestaltungsspielräume haben, die von anderen in einem großen Maße abhängig sind. Dies trifft unter anderem auf Jugendliche zu, die sich erst auf dem Weg in ein selbstständiges Leben befinden. (Andresen et al. 2021, S. 11) Angesprochen auf spontane Einfälle zu Corona zeigte sich in der SINUS-Studie (Calmbach et al. 2020, S. 577 f.), dass 67% der spontanen Assoziationen einen negativen Charakter hatten, woraus sich schließen lässt, dass die Jugend vor allem negative Aspekte mit der Corona-Pandemie verbindet. Lediglich 4% der Antworten waren positiv konnotiert, die restlichen neutral. Dies kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass die Lebensumstände und Erfahrungsräume der Jugendlichen individuell sehr unterschiedlich sind (Andresen et al. 2021, S. 40) und sich damit auch die Maßnahmen zur Eindämmung des Virus unterschiedlich auf die Jugendlichen auswirken (Wilmes et al. 2020, S. 30).

Dennoch berichtet ein Großteil der Jugendlichen von ähnlichen Problemen, Erfahrungen und Einstellungen, welche folgend exemplarisch dargestellt werden. Die Jugendlichen berichteten von Zukunftsängsten und -sorgen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. So gaben 45% der Befragten an, der Aussage Angst vor der Zukunft zu haben

voll oder ganz zuzustimmen und weitere 23% stimmten der Aussage teilweise zu. Individuell geht es um die Sorge, wie es nach der Schule oder Ausbildung weiter geht. (Andresen et al. 2021, S. 32, 35, 2020a, S. 7; Calmbach et al. 2020, S. 580) Es handelt sich demnach vor allem um Sorgen im Rahmen von Übergängen, wobei bedacht werden muss, dass sich nach einem Jahr Pandemie eine Vielzahl an Jugendlichen in Übergängen befindet. Bedingt durch die Corona-Pandemie können die Jugendlichen oftmals den gesellschaftlichen Anforderungen nach einer rechtzeitigen Ausrichtung und Vorbereitung auf berufliche Ziele nicht nachkommen. (Andresen et al. 2021, S. 32, 35, 2020a, S. 7; Andresen et al. 2020c, S. 2) Die gesellschaftlichen Sorgen beziehen sich vor allem auf Befürchtungen der sozialen Spaltung und teilweise auf globale Folgen (Andresen et al. 2020a, S. 7). Des Weiteren stellt das weitestgehend stattfindende Homeschooling viele Jugendliche, bedingt durch fehlende Unterstützung im häuslichen Umfeld, schlechte Internetverbindung oder mangelnd umgesetzte Digitalisierungskonzepte der Schulen, vor Herausforderungen (Andresen et al. 2020a, S. 5; Andresen et al. 2020b, S. 14,13; Andresen et al. 2020c, S. 3; Rose und Hübner 2020, S. 3; TUI Stiftung 2020, S. 4, 17). Ebenso sind die finanziellen Sorgen bei einem Drittel der befragten Jugendlichen angestiegen, da ihre Nebenjobs, oftmals im Einzelhandel und der Gastronomie, wegfielen (Andresen et al. 2021, S. 33 f.). Auch die Sorgen darum Andere, vor allem ältere Menschen oder Familienangehörige anzustecken, war im Erleben der Jugendlichen präsent (Andresen et al. 2021, S. 11, 38; Calmbach et al. 2020, S. 579 f.; TUI Stiftung 2020, S. 20). Darüber hinaus berichten Jugendliche von Einsamkeitsgefühlen, zum Teil trotz guter sozialer Beziehungen (Andresen et al. 2020a, S. 9; Andresen et al. 2020b, S. 14, 16). So kann resümiert werden, dass die psychische Belastung der Jugendlichen in der Zeit der Corona-Pandemie angestiegen ist. Dabei vor allem bei den Jugendlichen, die keine oder kaum Räume haben, an denen sie sich in ihrer Freizeit aufhalten können, beispielsweise um einfach zu ‚chillen‘ oder ‚abzuhängen‘. (Andresen et al. 2021, S. 31; KKJPWL et al. 2021, S. 1)

Neben den individuellen und gesellschaftlichen Ängsten und Sorgen haben sich auch die Kontakte der Jugendlichen verändert. Durch die Kontaktbeschränkungen wurden physische Treffen durch andere Kontaktformate wie Videodienstleister, Nachrichtendienste oder Telefonieren abgelöst. (Andresen et al. 2020a, S. 9; Andresen et al. 2020b, S. 12; TUI Stiftung 2020, S. 5; Wilmes et al. 2020, S. 21) Aber auch diese Möglichkeiten der Kontaktaufrechterhaltung sind nicht für alle Jugendlichen einfach zu gestalten, beispielsweise aufgrund von schwachen Internetverbindungen. So zeigt sich mit einem Mittelwert von 4,93 auf einer Skala von null bis zehn (null = total unzufrieden; zehn = zu 100% zufrieden), dass die Jugendlichen eher mäßig mit der Kontaktgestaltung zu ihren Freund*innen zufrieden waren. (Wilmes et al. 2020, S. 22) Des Weiteren berichten

Jugendliche davon soziale Kontakte verloren zu haben (Andresen et al. 2020a, S. 9). Zusammengefasst werden kann, dass nach Andresen et al. (2020a, S. 9) über 80% der befragten Jugendlichen ihre Kontakte stark einschränkten, sodass sich auch für 81% die Freizeitgestaltung verändert hat.

Daran kann angeschlossen werden, dass viele soziale Räume der Jugendlichen durch die Corona-Maßnahmen weggefallen sind, beispielsweise Jugendzentren, Einkaufshäuser oder öffentliche Plätze. Da sich jugendliches Leben zu einem großen Teil auch in öffentlichen Räumen abspielt, stellt dies einen bedeutenden Einschnitt in die Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen dar. (Andresen et al. 2021, S. 28 f.; Andresen et al. 2020b, S. 12). Den Jugendlichen fehlen folglich mehr als nur Partymöglichkeiten (TUI Stiftung 2020, S. 4 f.). Ihnen wurden wichtige Bewältigungsmöglichkeiten genommen, die für den psycho-sozialen Ausgleich in dieser anforderungsreichen Lebensphase zentral sind (Andresen et al. 2020a, S. 12). Dies führt dazu, dass die Jugendlichen stärker auf den häuslichen Raum und die Familie angewiesen sind (Andresen et al. 2020a, S. 12; Wilmes et al. 2020, S. 29).

Wenn Jugendliche Aktivitäten nachgehen, kommt es schnell zu einer negativen Konnotation durch die Gesellschaft (Wilmes et al. 2020, S. 9). Dies wird oftmals noch unterstützt durch eine geringe Wertschätzung der Politiker*innen bezüglich der Jugendlichen und einer negativen Berichterstattung in den Medien (Andresen et al. 2021, S. 18; Andresen et al. 2020c, S. 2). So zeigen auch Rose und Hübner (2020, S. 1), dass die Berichterstattung in den Medien und die Reaktion der Politik, beispielsweise durch Ministerpräsident Söder auf zwei stattgefundenen Corona-Partys, eine pauschale Darstellung der Jugendlichen als Regelbrecher unterstützt, wenn nicht sogar verstärkt. Für solche Anschuldigungen gibt es jedoch keine hinreichende Grundlage. So zeigen die Kontaktbeschränkungen der Jugendlichen (Wilmes et al. 2020, S. 21), sowie die große Akzeptanz der Corona-Maßnahmen durch die Jugendlichen, dass diese Anschuldigungen unrechtmäßig sind (Andresen et al. 2021, S. 10, 38, 2020a, S. 8; Calmbach et al. 2020, S. 581, 591; TUI Stiftung 2020, S. 19 f.).

Neben diesen Anschuldigungen ist auffällig, dass Jugendliche in den meisten Diskursen zur Corona-Pandemie lediglich als Schüler*innen wahrgenommen werden. Demnach erfolgt eine Reduktion auf eine bestimmte Rolle der Jugendlichen, die jedoch bei weitem nicht den Großteil eines jugendlichen Lebens ausmacht. Des Weiteren kann hier nochmal eine Unterteilung festgestellt werden, da im Rahmen der Schüler*innenrolle vor allem lediglich die Abschlussjahrgänge Beachtung fanden. (Andresen et al. 2020a, S. 10; Andresen et al. 2020b, S. 12, 16; Andresen et al. 2020c, S. 2)

In Zusammenhang damit steht das Empfinden der Jugendlichen zum einen an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen über die Gestaltung der Schutzmaßnahmen, zum anderen in allgemeinen Belangen zur Corona-Pandemie kein Gehör zu finden und nicht miteinbezogen zu werden (Andresen et al. 2020a, S. 5). So gaben 60% der von Andresen et al. (2020a, S. 10) Befragten an, dass die Situation der jungen Menschen den Politiker*innen nicht wichtig sei und weitere 65% gaben an, dass sie eher oder gar nicht das Gefühl hätten, dass ihre Sorgen von Politiker*innen wahrgenommen werden. Während der ersten Befragung von Andresen et al. (2020b, S. 11) im Frühjahr 2020 waren es noch 45,6% die eher oder gar nicht das Gefühl hatten, dass die eigenen Sorgen gehört werden. Folglich zeigt sich, dass sich das Gefühl kein Gehör zu bekommen im Laufe der Pandemie bei den Jugendlichen deutlich verschärft hat. Des Weiteren wird angemerkt, dass Informationen hinsichtlich der Textformate oder Themen oftmals nicht für Jugendliche aufbereitet sind, da Jugendliche selten durch traditionelle Medien angesprochen werden (Andresen et al. 2020b, S. 14). So zeigte die Umfrage der TUI-Stiftung (2020, S. 21), dass 48% der Jugendlichen das Gefühl haben, dass (eher) die Interessen von älteren Generationen in der Politik berücksichtigt werden.

2.5 Forschungsfrage

Aufbauend auf dem bis hierhin erstellten theoretischen Rahmen erfolgt nun eine Hinleitung und Erläuterung der Forschungsfrage. Wie mit Bourdieu (1982, S. 195, 1998a, S. 18, 20, 29) aufgezeigt wurde, können Akteure basierend auf ihrem Kapital in einem sozialen Raum positioniert werden. Ebenso ist ihr Habitus strukturiert durch die Erfahrungen, die die Akteure in ihrem Leben bisher gemacht haben. Als inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata produziert der Habitus objektiv klassifizierbare Praxisformen, also Handlungsweisen und Einstellungen oder Geschmäcker. (Bourdieu 1982, S. 277 f.) Der soziale Raum, welcher aus dynamischen Feldern besteht, wird somit zum einen durch die Handlungen der Akteure beeinflusst (Bourdieu 1982, S. 389). Zum anderen erfolgt eine Beeinflussung durch externe Determinanten, die einen Strukturwandel auslösen, der durch das Feld vermittelt wird (Bourdieu 1998a, S. 62).

Bezogen auf die Komplexität der heutigen Gesellschaft stehen Jugendliche vor vielfältigen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, die sie im Zuge des Erwachsenwerdens bewältigen müssen. Dabei haben sie mehr Spielräume in ihrem Handeln, als es noch die Jugendlichen zu Bourdieus Forschungszeit hatten. (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 247) Diese entwicklungsbedingten Anforderungen wurden durch die Corona-Pandemie verschärft und durch weitere Herausforderungen und Anforderungen an die Jugendlichen erweitert. Erste Studienergebnisse zeigen, dass es zu

Veränderungen in den Ressourcen der Jugendlichen durch die Corona-Pandemie kam. So veränderten sich soziale Ressourcen, durch die sich ändernden Kontaktbeziehungen und auch die Schließungen von Bildungs- und Freizeiteinrichtungen können Auswirkungen auf kulturelle Ressourcen haben. (Andresen et al. 2021, S. 1 ff.)

In den Studien zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Jugendliche in Deutschland ist zu erkennen, dass es sich ausgenommen der SINUS-Studie lediglich um quantitative Forschungsansätze handelt. Unter anderem aufbauend auf dieser Erkenntnis wurde diese Arbeit als qualitative Forschungsarbeit konzipiert. Im Interesse der Autorin steht, wie die Jugendlichen sich in der Corona-Pandemie erleben, welche Auswirkungen diese auf ihre Wahrnehmung hat und ob es Veränderungen in der wahrgenommenen Position oder der Haltung der Jugendlichen im sozialen Raum gibt. Folglich, wie sich der konjunktive Erfahrungsraum oder auch Orientierungsrahmen der Jugendlichen gestaltet oder verändert hat. Aus diesem Forschungsinteresse wurde folgende Forschungsfrage abgeleitet:

Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf das Erleben des sozialen Raums von Jugendlichen?

3 Methodische Konzeption der Studie

In diesem Teil der Studie wird die methodische Konzeption vorgestellt. Hierfür erfolgt zuerst eine Darlegung der dokumentarischen Methode, welche die Grundlage für diese Studie darstellt. Diese ist in der praxeologischen Wissenssoziologie zu verorten, in deren Zentrum der Orientierungsrahmen beziehungsweise der konjunktive Erfahrungsraum stehen (Bohnsack 2017, S. 102). Auf diesem Konstrukt baut die dokumentarische Methode auf und hat dabei in einem ersten Schritt das Ziel den Orientierungsrahmen zu abstrahieren und zu spezifizieren (Bohnsack 2013c, S. 249) Dabei knüpft die dokumentarische Methode an die Ausführungen Bourdieus an, was für die Auswahl der Methode sprach (Bohnsack 2014, S. 152 ff.). Des Weiteren erfolgte die Auswahl der Methode, da diese überaus geeignet für die Analyse von Gruppendiskussionen ist, wie sie hier Gegenstand der Datengenerierung waren (Bohnsack 2013b, S. 205 ff.). Darauf aufbauend erfolgt im zweiten Teil die theoretische Darlegung der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode, sowie eine Darstellung des Samplings und der Leitfadenerstellung. Da die Gruppendiskussionen online durchgeführt wurden, werden in einem nächsten Schritt die Besonderheiten des Onlineformats erörtert. Dem schließt die Ausarbeitung der Gütekriterien an. Das Kapitel endet mit einer kurzen Darstellung des Auswertungsverfahrens, mit seinen Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation, sowie der komparativen Analyse.

3.1 Dokumentarische Methode

Im Folgenden wird die dokumentarische Methode als leitende Methodik zur Auswertung dieser Studie dargestellt. Hierfür erfolgt ein kurzer geschichtlicher Aufriss und eine Erklärung zur praxeologischen Wissenssoziologie, der die dokumentarische Methode angehört. Anschließend wird das atheoretische beziehungsweise konjunktive Wissen im Vergleich zum theoretischen oder auch kommunikativen Wissen erörtert (Bohnsack et al. 2013, S. 12 ff.). Auf diesem Wissen aufbauend wird der konjunktive Erfahrungsraum oder auch Orientierungsrahmen dargelegt und in einem Schaubild veranschaulicht (Bohnsack 2013a, S. 181 ff.). Das Auswertungsverfahren mit der dokumentarischen Methode wird zu einem späteren Zeitpunkt in Kapitel 3.4 dargestellt.

3.1.1 Hintergründe der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode wurde in den 1980er Jahren erstmals von Ralf Bohnsack als Verfahren der empirischen Sozialforschung ausgearbeitet. Bohnsacks Arbeit war dabei theoretisch und methodisch inspiriert durch Karl Mannheim, die Ethnomethodologie,

die Kulturosoziologie von Bourdieu und die Ikonologie von Panofsky. So entwickelte Mannheim in den 1920er Jahren die dokumentarische Methode der Interpretation und legte damit den Grundstein für Bohnsacks Ausarbeitungen. (Bohnsack 2013a, S. 175, 2013b, S. 208) Nachdem die dokumentarische Methode etwas in Vergessenheit geraten war, verlieh in den 1950er und 60er Jahren Garfinkel, im Rahmen seiner Ausarbeitung der Ethnomethodologie, ihr wieder Geltung. (Bohnsack 2013a, S. 176) Nach Garfinkel (1973, S. 199) ist die dokumentarische Interpretation, die Einstellung zu einer Handlung oder Erscheinung. Diese sieht die Haltung oder Erscheinung als Dokument, also Hinweis auf ein ihr zugrundeliegendes Muster an. Nachdem Bohnsack in den 1980er Jahren begann die dokumentarische Methode als methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept und als forschungspraktische Methode auszuarbeiten, wurde sich zunehmend auf die praxeologischen Komponenten besonnen, was zur Bezeichnung der praxeologischen Wissenssoziologie führte, welche in Kapitel 3.1.2 genauer erläutert wird. (Bohnsack 2013a, S. 176)

Die praxeologische Wissenssoziologie mit der dokumentarischen Methode leistet dabei einen bedeutenden Beitrag zur Überwindung der Aporie von Subjektivismus und Objektivismus. Der Objektivismus betrachtet ‚was‘ die psychische Welt an sich ist und ist damit hauptsächlich auf überzeitliche und raumgebundene Strukturen gerichtet. Subjektivistische Zugänge hingegen sind auf Motive, Intentionen, Meinungen und Einstellungen, dementsprechend auf subjektive Theorien über das Handeln gerichtet und betrachten damit das ‚warum‘ eines Handelns. Doch auch hier, wird ein objektiver Anspruch zuteil, da die gewonnenen wissenschaftlichen Ergebnisse vom Standpunkt des Beobachtenden oder Forschenden unabhängig sein sollen. Hiermit wird ein privilegierter Zugang zur Realität aufgestellt, der den eigenen Standort vernachlässigt und damit ein Besserwissen gegenüber den untersuchten Personen formuliert. (Bohnsack et al. 2013, S. 11; Przyborski und Slunecko 2010, S. 629) Um diese Aporie zu überwinden, leistete Mannheim mit seiner Wissenssoziologie einen entscheidenden Beitrag. Diese eröffnete eine Beobachtungsperspektive, die die Differenz des beobachteten Handelns und des subjektiven Sinns der Individuen betrachtet, dabei jedoch das Wissen der Individuen als die empirische Basis der Analyse festlegt. (Bohnsack et al. 2013, S. 12) Dies gelingt, indem nicht mehr zwischen objektiv und subjektiv unterschieden wird, sondern zwischen einem begrifflich expliziten Wissen und der handlungspraktischen Herstellung der Wirklichkeit. Um diese nicht explizite Ebene der handlungspraktischen Herstellung der Wirklichkeit zu erfassen, wird das inkorporierte, also verinnerlichte Erfahrungswissen betrachtet. Hier lässt sich eine Verbindung zum Habitus nach Bourdieu erkennen. (Bohnsack 2013a, S. 186; Przyborski und Slunecko 2010, S. 629)

3.1.2 Grundlagen der Dokumentarischen Methode

Das im vorherigen Kapitel dargestellte inkorporierte Erfahrungswissen wird im Folgenden genauer ausdifferenziert und dargestellt. Anschließend wird auf den daraus gewonnenen Erkenntnissen aufbauend der konjunktive Erfahrungsraum, beziehungsweise der Orientierungsrahmen erörtert.

Es wird demnach zwischen einem theoretischen oder auch reflexiven und einem handlungsleitenden, inkorporierten Wissen unterschieden. Letzteres nennt Mannheim atheoretisches Wissen. Beim diesem handelt es sich um Erfahrungswissen, welches den Akteuren nicht zwingend reflexiv zugänglich ist und was Bourdieu mit dem *modus operandi* und dem Habitus betrachtet. (Bohnsack 2013a, S. 180; Bohnsack et al. 2013, S. 12) Diese 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. Dies zeigt nochmals deutlich, wieso Bohnsack von einer praxeologischen Wissenssoziologie spricht. (Bohnsack 2013a, S. 182) Bohnsack (2017, S. 66) führt des Weiteren an, dass er atheoretisches Wissen begrifflich als implizites Wissen fasst. Das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode ermöglicht dann einen Zugang zu diesem impliziten Wissen der Akteure und damit auch zu ihrer 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. Die Aufgabe der/des Beobachtenden, beispielsweise in Gruppendiskussionen, ist dann in der Analyse das implizite Wissen zu einer begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen. Diese Einstellung ist die Basis dafür, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, dass die Aporie zwischen Subjektivismus und Objektivismus überwunden werden kann, da die beobachtende Person einen Zugang zu Handlungspraxis und der ihr zugrundeliegenden Prozessstruktur erhält. (Bohnsack et al. 2013, S. 12 f.) Hier zeigt sich, im Gegensatz zu objektivistischen Zugängen, dass die/die Forscher*in nicht davon ausgeht mehr zu wissen als die Akteure, sondern dass die Akteure selbst nicht wissen, was sie alles wissen, da ihnen implizites Wissen reflexiv nicht verfügbar ist (Bohnsack 2013a, S. 186; Bohnsack et al. 2013, S. 12).

Des Weiteren kann zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen unterschieden werden, wobei kommunikatives Wissen gesellschaftlichem und konjunktives Wissen milieuspezifischem Wissen entspricht. Diese Unterteilung ist darauf zurückzuführen, dass

Beziehungen oder Äußerungen von Akteuren immer zwei Bedeutungen haben. Einerseits eine öffentliche oder gesellschaftliche Bedeutung, andererseits eine nicht-öffentliche also milieuspezifische Bedeutung. (Bohnsack et al. 2013, S. 15) Das Konstrukt Familie kann hier als Beispiel angeführt werden. Das kommunikative Wissen beschreibt dabei, dass sich jede/jeder unter Familie zumindest etwas ähnliches vorstellt. Das konjunktive Wissen hingegen bezeichnet das implizite Wissen innerhalb einer Familie, das mit den anderen Familienmitgliedern, unter anderem bedingt durch die biografischen Gemeinsamkeiten geteilt wird. Dies ist dann das Wissen, das die Akteure in ihrer Familie handlungsfähig macht. Dieses konjunktive Erfahrungswissen wird deshalb auch als Habitus oder Orientierungsrahmen beschrieben. (Bohnsack 2013a, S. 179) Der Zugang zum kommunikativen Wissen ist dabei unproblematisch, da es sich um wörtlich, also kommunikativ ausgedrücktes Wissen handelt. Der Zugang zum konjunktiven Wissen hingegen ist nur dadurch möglich, dass sich Forschende durch Erzählungen, Beschreibungen oder direkte Beobachtung mit der Handlungspraxis der Akteure vertraut machen. (Bohnsack et al. 2013, S. 15) Hier kann zwischen dem Verstehen und dem Interpretieren unterschieden werden. Denn das Verstehen von Äußerungen oder Handlungen mit ihrem impliziten Gehalt setzt voraus, dass man die Praxis, folglich den Erfahrungsraum kennt, in den diese Äußerung hinein gehört. Bezogen auf das Beispiel der Familie bedeutet dies, dass ein Außenstehender nicht versteht, wer welchen Platz am Esstisch einnimmt, da er kein Teil des familiären Erfahrungsraums ist. Wer durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge verbunden ist versteht sich demnach, wer dies nicht ist, muss interpretieren. (Bohnsack 2014, S.60 f.) Beim Interpretieren hingegen muss Intersubjektivität auf der Basis von idealisierenden Unterstellungen hergestellt werden. Dies kann als eine angemessene Rekonstruktion der Kommunikation im Rahmen des rollenförmigen und institutionalisierten Handelns angesehen werden. (Bohnsack 2013a, S. 184) Dies bedeutet also, dass je konjunktiver die Verständigung abläuft, desto stärker werden Bedeutungen durch das Gesagte mitgeteilt. Im Gegensatz dazu steht, dass je kommunikativer die Verständigung abläuft, umso stärker die Bedeutung beim gesprochenen einzelnen Wort und nicht auf einer Gestaltungsebene liegt. (Przyborski 2004, S. 27) Anknüpfend an kommunikatives und konjunktives Wissen kann demnach, in Gesprächen oder Diskussionen zwischen einem immanenten und dokumentarischen Sinngehalt unterschieden werden. Der immanente Sinn beschreibt dabei Dinge, die ohne den Entstehungszusammenhang zu betrachten, auf ihre Richtigkeit hin, überprüft werden können. Der Dokumentsinn hingegen, betrachtet den soziokulturellen Entstehungszusammenhang, beziehungsweise den Teil davon, der sich manifestiert hat und in der Äußerung oder Handlung hervorgebracht wird, also das konjunktive Wissen, welches durch gemeinsame Erfahrungsräume entstanden ist. (Bohnsack 2014, S. 68;

Przyborski 2004, S. 22; Przyborski und Slunecko 2010, S. 631) Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass Verstehen auf gemeinsamem implizitem Wissen aufbaut, welches die Akteure durch gemeinsame Erfahrungsräume erlangen (Bohnsack 2014, S. 60 f.). Folglich durchdringt konjunktives 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 bilden das Zentrum der Analyse der dokumentarischen Methode. Ziel ist es, diese konjunktiven Erfahrungsräume zu rekonstruieren. (Meuser 2013, S. 234) In diesem Prozess wird folglich nicht das Individuum in der Gruppendiskussion betrachtet, sondern das hinter dem Individuum stehende Kollektive, der konjunktive Erfahrungsraum (Bohnsack et al. 2018a, S. 20). Der Begriff des kulturellen Erfahrungsraums, als kulturelle Kontexte und Kollektivität wurde von Karl Mannheim (1980, S. 217 ff.) ausgearbeitet. Mannheim eröffnete damit einen theoretisch-methodologischen Zugang zum impliziten Wissen der Akteure. (Bohnsack 2013a, S. 179) Konjunktive Erfahrung kann als eine Abstraktheit angesehen werden, da sie nicht mit einer konkreten Gruppe oder einem Individuum verankert ist, sondern von ihnen getrennt oder losgelöst besteht. Sie baut auf einem zumindest strukturidentischen Erleben auf, wodurch sie nicht nur Akteure verbindet, die in Kommunikation miteinander stehen, sondern auch Akteure, die an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind. So teilt beispielsweise nicht nur eine Familie einen konjunktiven Erfahrungsraum, sondern ebenso Angehörige der gleichen Berufsgruppe, auch wenn sie sich noch nicht begegnet sind und noch nicht in Kommunikation zueinander standen. (Bohnsack 2013a, S. 185; Meuser 2013, S. 225; Przyborski und Slunecko 2010, S. 632 f.; Przyborski 2004, S. 29) Aus diesem Beispiel lässt sich ableiten, dass die Individuen in der heutigen Gesellschaft Teil mehrerer Erfahrungsräume sind und diese unter anderem im Zuge ihrer Entwicklung durchlaufen. So gibt es Erfahrungsräume, die nach einiger Zeit wieder verlassen werden wie beispielsweise bildungsmilieutypische. Andere Erfahrungsräume, wie geschlechtstypische strukturieren lebenslang das eigene Handeln. (Przyborski und Slunecko 2010, S. 633) Diese Tatsache, dass Gruppen oder Individuen an unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen teilhaben, macht die Komplexität der empirischen Analyse der dokumentarischen Methode aus. (Bohnsack et al. 2013, S. 16) Hier kann sich dem in Kapitel 2.2 dargestellten Sachverhalt angeschlossen werden, dass es einen Unterschied zum Habitus nach dem Verständnis von Bourdieu gibt. Dieser sagt, dass Akteure nur an einem Habitus teilhaben können. Die eben dargestellte Komplexität der konjunktiven Erfahrungsräume zeigt jedoch, dass es eine Mehrdimensionalität gibt und Akteure sich deshalb in mehreren

verschiedenen Erfahrungsräumen befinden können. Um dies zu rekonstruieren ist der komplexe rekonstruktive empirische Zugang der dokumentarischen Methode notwendig. (Bohnsack et al. 2018b, S. 21)

Die Ausarbeitungen zum konjunktiven Erfahrungsraum können durch den Orientierungsrahmen verdeutlicht und bildlich dargestellt werden. So schreibt Bohnsack (2013a, S. 181) in einer seiner Veröffentlichungen selbst, dass er den Orientierungsrahmen in vielen Belangen als Synonym für den Habitus nutzt. Dies ist jedoch nur teilweise richtig, da mit dieser Bezeichnung der Orientierungsrahmen im engeren Sinn gemeint ist, also der Habitus oder auch das konjunktive Wissen. Des Weiteren schließt der Orientierungsrahmen im weiteren Sinn, wie aus Abbildung 2 entnommen werden kann, Orientierungsschemata, also das kommunikative Wissen mit ein. (Bohnsack 2017, S. 103, 2013a, S. 181 ff.) Das Orientierungsschema betrachtet demnach die Ebene des kommunikativen Wissens und Handelns, also normative Anforderungen an die Akteure, wie sie beispielsweise die Common-Sense-Theorie beschreibt. Diese exterioren Erfahrungen sind herstellende Bedingungen für den konjunktiven Erfahrungsraum. In der empirischen Analyse werden diese Orientierungsschemata in ihrem Spannungsverhältnis zum Orientierungsrahmen im engeren Sinn, folglich zum konjunktiven Wissen oder Habitus der Akteure, rekonstruiert. Das Spannungsverhältnis liegt, wie Abbildung 2 zeigt, zwischen dem kommunikativen und konjunktiven Wissen der Akteure und kann als Spannungsverhältnis zwischen Normen (Orientierungsschemata) und Habitus (Orientierungsrahmen im engeren Sinn) angesehen werden. (Bohnsack et al. 2018a, S. 16; Bohnsack 2017, S. 103) Der konjunktive Erfahrungsraum umfasst somit die Orientierungsschemata und den Orientierungsrahmen im engeren Sinn, sowie deren Spannungsverhältnis. Folglich betrachtet er das implizite, konjunktive Wissen in Relation zum exterior erfahrenen kommunikativen Wissen mit den normativen Erwartungen der Akteure. (Bohnsack 2017, S. 103)

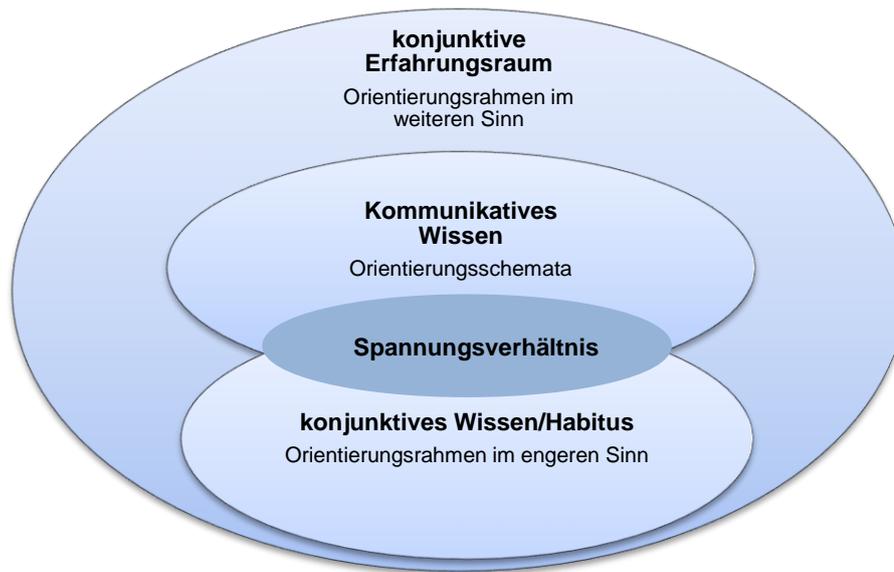


Abbildung 2: konjunktiver Erfahrungsraum (in Anlehnung an: Bohnsack 2017, S. 103)

Aus den bisher dargelegten Sachverhalten lässt sich ableiten, dass im Rahmen der dokumentarischen Methode die Erzählungen und Gespräche der Akteure durch die Forschenden interpretiert werden müssen, da sie Gesagtes nicht verstehen, sofern sie kein Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes sind. Dies bedeutet, dass die dokumentarische Interpretation einen Wechsel der AnalyseEinstellung vorsieht. Im Zuge dieses Wechsels wird von der Frage nach dem ‚was‘, also dem objektiven Sinn in der Realität der Akteure, zur Frage nach dem ‚wie‘ diese Realität der Akteure hergestellt wird, gewechselt. (Bohnsack 2013a, S. 177; Bohnsack et al. 2013, S. 13) Bohnsack (2014, S. 147) und Nohl (2013b, S. 37) erläutern dies damit, dass neben den Um-zu-Motiven, beispielsweise biografische Entwürfe, auch die Weil-Motive, also Erklärungen für das Entstehen von Handlungen, durch den Wechsel der AnalyseEinstellung betrachtet werden können. Diese Betrachtung des ‚wie‘ der diskursiven Praxis ist deshalb wichtig, da damit der Zugang zum konjunktiven Wissen der Gesprächsteilnehmenden erfolgt, der für die/den Forschende*n bisher fremd war. Die dokumentarische Interpretation mit dem Wechsel der AnalyseEinstellung ermöglicht somit eine begrifflich-theoretische Explikation der Bedeutungsgehalte einer Kommunikation, die auf konjunktivem Wissen beruht. (Przyborski 2004, S. 27) Diese durch den Wechsel entstehende neue AnalyseEinstellung wird soziogenetische AnalyseEinstellung genannt (Bohnsack 2013a, S. 177). Wichtig für die Umsetzung dieser Einstellung ist, ebenfalls hervorgebracht durch Mannheim, die „Einklammersung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88). Diese besagt, dass der faktische Wahrheitsgehalt, also ob die getätigte Aussage oder Erzählung wahr ist oder nicht, folglich die normative Richtigkeit der Aussage oder Erzählung außen vorgelassen wird.

Die Forschenden interessiert, was sich in dieser getätigten Aussage oder Erzählung über die Akteure und ihre kollektiven Orientierungen, die durch den konjunktiven Erfahrungsraum bedingt sind, dokumentiert. (Bohnsack 2017, S. 77, 2014, S. 65, 2013a, S. 177; Przyborski und Slunecko 2010, S. 631)

3.2 Die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren

Nachdem die Grundlagen und Hintergründe der dokumentarischen Methode in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, erfolgt nun eine Betrachtung des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsmethode dieses Forschungsprojektes. Dieses ist als Erhebungsverfahren in Zusammenhang mit der dokumentarischen Methode besonders geeignet da Bohnsack dieses in den 1980er Jahren weiterentwickelte (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 91; Loos und Schäffer 2001, S. 26). So kann mit dem konjunktiven Erfahrungsraum der Kollektivitätsbegriff in adäquater Weise erfasst werden (Loos und Schäffer 2001, S. 27). Das Gruppendiskussionsverfahren hat folglich einen zentralen Stellenwert in der dokumentarischen Methode, da in Verbindung beider, interaktive Phänomene die auf Kollektivität hinweisen theoretisch erfasst werden können (Przyborski und Riegler 2010, S. 438). Wie in Kapitel 3.1.2 dargestellt, zeigen sich kollektive Erfahrungen nur dort, wo implizites Wissen besteht, also Gruppen zusammenkommen, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum haben. Um diese kollektiven Erfahrungen zur Artikulation zu bringen wird ein wechselseitiger Diskurs benötigt, wie ihn das Gruppendiskussionsverfahren hervorbringt. (Bohnsack 2013b, S. 205)

Folgend wird nun die Gruppendiskussion von Focus Groups und Gesprächen abgegrenzt und anschließend die Funktion der Gruppe als Realgruppe dargestellt. Dem schließt die Darlegung des Samplings sowie die Leitfadenerstellung in Verbindung mit den dabei beachteten Punkten an. Anschließend wird die Besonderheit des Onlineformates, in dem die Gruppendiskussionen bedingt durch die Corona-Pandemie durchgeführt wurden erläutert. Das Kapitel schließt mit einer Darlegung der Durchführung der Diskussion.

3.2.1 Gruppendiskussion und Gruppe

Das Gruppendiskussionsverfahren, wie es von Bohnsack in den 1980er Jahren entwickelt wurde, kann einerseits von den Focus Groups abgegrenzt werden. Diese werden vorwiegend in der Marktforschung angewendet und haben nicht die methodische Bedeutung wie das Gruppendiskussionsverfahren der dokumentarischen Methode. So richten sich die Focus Groups auf das Individuum und die Gruppe wird lediglich im Rahmen

der Ökonomisierung der Erhebungssituation genutzt. Interaktionen und Gespräche unter den Teilnehmenden stehen nicht im Interesse der Forschenden, sondern deren Einzelmeinungen. (Bohnsack 2014, S. 107; Przyborski 2004, S. 32; Loos und Schäffer 2001, S. 15) Andererseits kann das Gruppendiskussionsverfahren von einem einfachen Gespräch unterschieden werden, da es sich um ein von außen initiiertes Gespräch handelt, in dem die Gruppe zu einem vorgegebenen Thema diskutiert. Dabei liegt das Interesse der Forschenden nicht auf den Einzelmeinungen, sondern auf den kollektiven Orientierungen, die sich im Diskurs dokumentieren. (Loos und Schäffer 2001, S. 13)

Nachdem der kollektive Gedanke des Gruppendiskussionsverfahrens erläutert wurde, wird folgend dargestellt, wann es sich um eine Gruppe handelt. So kann zwischen künstlichen und realen Gruppen unterschieden werden, wobei künstliche Gruppen durch die Forschenden zusammengestellt werden und Realgruppen auch unabhängig von der Forschung existieren. Es handelt sich also um eine Gruppe, wenn diese auf strukturell identischen Erfahrungen im Bereich der Sozialisationsgeschichte aufbauen. Eine Face-to-Face-Beziehungen ist demnach nicht zwingend notwendig. Folglich definiert sich eine Gruppe nicht durch das bloße Zusammensein von Personen, sondern vielmehr durch ihren gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum, durch welchen sie verbunden werden. (Bohnsack 2017, S. 122) Es geht somit nicht um das gemeinsame, sondern um das strukturidentische Erleben von Erfahrungen (Bohnsack 2017, S. 229). In diesem Forschungsprojekt wurde das Gruppendiskussionsverfahren mit Realgruppen durchgeführt, da die Jugendlichen, welche an der Erhebung teilnahmen, auch in ihrem Alltag in den jeweiligen Jugendzentren als Gruppen an verschiedenen Angeboten teilnehmen. So kann bei Realgruppen davon ausgegangen werden, dass es eine gemeinsame Erfahrungsbasis gibt, da sich die Gruppe sonst nicht gefunden hätte. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 95; Loos und Schäffer 2001, S. 43 f.) Zwar gab es hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung im Rahmen des Samplings, welches in Kapitel 3.2.2 genauer erläutert wird, Vorgaben bezüglich Alter und Geschlechterzusammensetzung, sodass keine Realgruppe im Sinne einer Freundesgruppe besteht. Jedoch besteht eine Realgruppe dahingehend, dass die Jugendlichen sich regelmäßig im JUZ zu verschiedenen Aktionen treffen und damit eine JUZ-Gruppe darstellen. Hinsichtlich der Gruppengröße wurde sich an Kühn und Koschel (2018b, S. 77) sowie Vogel (2019, S. 698) orientiert und acht Teilnehmende angestrebt. Ebenso ist es durch das Online-Setting von Vorteil, wenn nicht zu viele Personen an der Diskussion teilnehmen (Lobe et al. 2020, S. 2). Dies konnte umgesetzt werden, sodass die Gruppendiskussionen jeweils aus vier Jungen und vier Mädchen bestanden. Jedoch 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 einigermaßen 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) Der Autorin ist bewusst, dass sich Homogenität positiv auf die Gruppendiskussion und die Typenbildung auswirken kann (Loos und Schäffer 2001, S. 44), bedingt durch den begrenzten Rahmen dieser Arbeit wurde sich deshalb für eine in der Basis homogene Gruppe entschieden, die sich auch durch ihre Heterogenität bezüglich gewisser Belange auszeichnet. Dies ermöglicht, dass nicht nur ein bestimmter Teil der Jugendlichen in dieser Studie vertreten ist, da sich das Forschungsinteresse auf Jugendliche im Allgemeinen bezieht.

3.2.2 Sample und Leitfadenerstellung

Um die Gruppendiskussion durchführen zu können wurde zum einen, das Sampling vorgenommen und im Zuge dessen der Kontakt mit den Einrichtungen und den Jugendlichen aufgenommen. Zum anderen wurde eine Einwilligungserklärung und ein Leitfaden erstellt.

Die Auswahl der untersuchten Gruppen erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Paritätischen Jugendwerk und dessen Mitgliedsorganisationen. Diese Auswahl wird auch Sample genannt. Darunter kann die Auswahl der Untersuchungseinheiten verstanden werden, die zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort untersucht werden sollen. Dieses Sample steht für einen bestimmten kollektiven Sachverhalt, also eine bestimmte Population. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 178) Dem Sample war ein bestimmter Rahmen vorgegeben. So nahmen die Mitarbeitenden des Paritätischen Jugendwerks über ihre Beziehungen Kontakt zu den Mitgliedsorganisationen auf. Diese wurden mittels eines Informationsschreibens, welches dem Anhang 7.2 entnommen werden kann, über das Forschungsinteresse und die geplante Umsetzung informiert. 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. Hier wurde im Rahmen des Samplings nach dem Snowball-System vorgegangen, da die vorhandenen Beziehungen des Paritätischen Jugendwerks mit den Mitgliedsorganisationen und deren Beziehungen mit den Jugendlichen in ihren Einrichtungen genutzt wurden. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 184) Eine weitere Rahmung des Samples wurde vorgenommen,

indem eine Altersvorgabe von 14-20 Jahren⁴ und ein einigermaßen ausgewogenes Geschlechterverhältnis vorgegeben wurde. 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 Gruppendiskussion teilzunehmen (Hurrelmann und Quenzel 2016, S. 45). Dies entspricht einem Sampling mit festen Vorgaben. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 182) So konnten im Verlauf des Kontakts mit den Einrichtungen zwei Gruppen für die Teilnahme am Forschungsvorhaben ausgewählt werden. 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. Dieses kann dem Anhang 7.3 entnommen werden. Um die Autorin etwas greifbarer zu gestalten, erste Hemmungen abzubauen und eine etwas persönlichere Ebene zu erreichen, wurde an das Anschreiben ein Foto der Autorin gefügt. 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.

Ebenso wurde dort die Einwilligungserklärung vorgestellt, die dem Anhang 7.4 entnommen werden kann. Einleitend wird dort das Forschungsprojekt kurz vorgestellt. Dem folgen Informationen bezüglich der Ton- und Videoaufzeichnung der Gruppendiskussionen im Rahmen der personenbezogenen Daten (BDSG, §46 Nr.1) und der Verarbeitung dieser Daten (BDSG, §46 Nr.2). Des Weiteren wird über die Anonymisierung der Daten (BDSG, § 27 Abs. 2), sowie die Löschung der Daten nach Beendigung des Forschungsprojektes (DSGVO, Art. 17 Abs.1) aufgeklärt. Anschließend informiert die Einwilligungserklärung über die freiwillige Teilnahme und das daraus entstehende Recht, jederzeit von der Erhebung zurückzutreten, ohne dass der Person Nachteile entstehen (DSGVO, Art. 17 Abs.1). Des Weiteren wird darüber informiert, dass gegebenenfalls besondere Kategorien der personenbezogenen Daten erhoben werden. Dem müssen die Jugendlichen nochmal explizit zustimmen (DSGVO, Art. 9). Am Ende der Einwilligungserklärung gibt es zwei Felder, in denen die Jugendlichen zum einen der Teilnahme am Projekt, zum anderen den datenschutzrechtlichen Bedingungen zustimmen oder ablehnen können. Die Einwilligungserklärungen wurden über die Mitarbeitenden in den zwei

⁴ In der Gruppe Stern stand ein Mädchen kurz vor dem 14. Geburtstag, weshalb sich dazu entschieden wurde, sie in die Gruppendiskussion mithinein zu nehmen

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.

Der Leitfaden einer Gruppendiskussion dient nicht als festgelegter Durchführungsplan, sondern 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 2018b, S. 94) Ebenso kann der Leitfaden der/dem Leiter*in der Gruppendiskussion als Stütze oder Orientierungshilfe in der Diskussion dienen, da er Vorwissen bündelt und es für den Diskussionsprozess, im Rahmen der Themenbereiche, nutzbar macht (Kühn und Koschel 2018a, S. 9). Der für dieses Forschungsprojekt genutzte Leitfaden kann dem Anhang 7.1 entnommen werden. Neben den thematischen Fragen beinhaltet dieser auch einen Themenblock zu Beginn der Gruppendiskussion. Dieser enthält beispielsweise neben der Vorstellung der Autorin, als Leitung der Gruppendiskussion und der Erläuterung des Forschungsvorhabens auch Gesprächsregeln. Diese erstrecken sich über Grundregeln, dass sich Teilnehmende möglichst ausreden lassen sollen, diskutieren aber ausdrücklich erwünscht ist (Kühn und Koschel 2018a, S. 12), bis hin zu Regeln, die durch das Onlineformat der Gruppendiskussion hinzukamen. Diese waren beispielsweise, dass möglichst auf Hintergrundgeräusche, beispielsweise durch Essen verzichtet werden soll, damit die akustische Verständlichkeit nicht beeinflusst wird. (Lobe et al. 2020, S. 2; Sander und Schulz 2015, S. 334) Des Weiteren wurde der Ablauf der Gruppendiskussion erklärt. Beispielsweise wurde eine Pause eingeplant, in der die Teilnehmenden die Möglichkeit hatten, die vom Paritätischen Jugendwerk bereitgestellten Snacks zu essen und an die frische Luft zu gehen. Um den Teilnehmenden die ungewohnte Situation, der Gruppendiskussion etwas näher zu bringen wurden sie von der Autorin auf das ungewöhnliche Setting aufmerksam gemacht. Hierbei wurden sie dazu ermuntert, untereinander in Diskussion zu gehen und darüber informiert, dass sich die Autorin eher zurückhalten wird, da sie an den Erzählungen und Beschreibungen der Teilnehmenden interessiert ist, da diese Expert*innen bezüglich des Themas sind. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 100; Loos und Schäffer 2001, S. 50) Anschließend wurden die Rahmenbedingungen für die Vorstellungsrunde festgelegt, in der die Jugendlichen ihren Namen, ihr Alter und welche Schule sie besuchen oder welcher Ausbildung oder Arbeit sie nachgehen, vorstellen sollten. Diese dient dazu, den teilnehmenden Jugendlichen die Hemmung zu nehmen, in der Gruppe etwas zuzusagen, indem gleich

zu Beginn eine lockere Atmosphäre hergestellt wird und jede Stimme schon einmal im Raum war. (Kühn und Koschel 2018b, S. 101 f.)

Im Anschluss beginnt der Leitfaden mit den thematischen Frageblöcken, wobei zunächst eine Einstiegsfrage gestellt wird. Diese sollte so aufgebaut sein, dass alle Teilnehmenden Erfahrungen mit dem Thema gemacht haben und etwas dazu sagen können. Nur so haben die Jugendlichen die Möglichkeit an der Gruppendiskussion teilzunehmen und einen kollektiven Zusammenhang zu entfalten. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 100) Die Frage dient demnach dazu, dass sich langsam dem Thema der Gruppendiskussion angenähert wird (Kühn und Koschel 2018b, S. 101; Loos und Schäffer 2001, S. 50). Dem wurde in dieser Studie nachgegangen, indem nach der größten Veränderung für die Jugendlichen durch die Corona-Pandemie gefragt wurde. Anschließend beinhaltet der Leitfaden verschiedene Fragen zu den Themen: Herausforderungen zu Hause, Freunde/Clique/Peer, Schule/Ausbildung, JUZ, Gesellschaft, (soziale) Kontrolle und Zukunft. Diese Themen gelten jedoch nur als Richtschnur für die Autorin bezüglich ihres Erkenntnisinteresses, den Jugendlichen war völlig frei gestellt über welche Themen sie in Bezug auf die Corona-Pandemie und ihre Situation sprechen wollen (Loos und Schäffer 2001, S. 50). Hinsichtlich der Fragenerstellung wurde darauf geachtet nicht wertende Fragen, sondern offene Fragen zu stellen. Dadurch war es den teilnehmenden Jugendlichen möglich, die Kommunikation selbst zu strukturieren und zu entscheiden, welche Themen Platz in der Diskussion finden, da sie den Relevanzsystemen der Jugendlichen entsprechen. Diese Offenheit zeichnet die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren in der dokumentarischen Methode aus. (Bohnsack 2014, S. 22) Die Jugendlichen bekommen somit die Möglichkeit selbst den Diskurs zu strukturieren und dadurch ihre Relevanzsysteme zum Vorschein zu bringen. Dies ist deshalb wichtig, damit nicht nur die Relevanzsysteme der Forschenden behandelt und Unterschiede zwischen den Relevanzsystemen der Forschenden und der Jugendlichen sichtbar werden. (Bohnsack 2014, S. 23; Przyborski und Riegler 2010, S. 440; Loos und Schäffer 2001, S. 52) So zeigte sich in diesem Forschungsprojekt, dass der Themenbereich JUZ eher nicht den Relevanzsystemen der Jugendlichen der Gruppe Stern entspricht, beziehungsweise, andere Themen von höherer Relevanz angesehen werden, wie Familie oder Freunde.

Den Abschluss des Leitfadens bildet eine Nachfrage der Autorin, ob noch Themen offen geblieben sind, die für die Jugendlichen von Bedeutung sind und bisher keinen Platz in der Gruppendiskussion gefunden hatten (Loos und Schäffer 2001, S. 54). Hier wurden in beiden Gruppen keine neuen Themen aufgeworfen, in der Gruppe Sonne zeigte sich nochmals der Drang der Jugendlichen in Entscheidungsprozesse miteingebunden zu

werden. Diese äußerten die Hoffnung, dass durch dieses Forschungsprojekt und den parallel dazu entstehenden Film, deutlich wird, wie sehr Jugendliche unter der momentanen Situation leiden. Nach einem Dank an die Jugendlichen für die Teilnahme wurde anschließend der weitere Verlauf des Projektes besprochen.

In der Erstellung des Leitfadens für die Einzelinterviews wurden dieselben Regularien beachtet, da das aus den Interviews gewonnene Material das Gruppendiskussionsmaterial ergänzen sollte und deshalb ebenso auf das eigene Erleben in den konjunktiven Erfahrungsräumen ausgerichtet war. Dieser Schritt, war jedoch aufgrund des geringen Informationsgehalts der Einzelinterviews nicht möglich.

3.2.3 Onlineformat

Bedingt durch die Corona-Pandemie ist das vor Ort sein, als eine Stärke der qualitativen Zugänge, kaum umsetzbar (Strübing 2020, Min 0:45). Da die Gruppendiskussionen im März 2021 durchgeführt wurden, wurde sich dazu entschieden dies in einem Online-Format umzusetzen. So sagte Strübing (2020, Min 2:21), dass die Sozialforschung in einer solchen Lage selbst erfinderisch werden muss. Dabei kann in gewisser Weise auch pragmatisch und experimentierfreudig an die Umsetzbarkeit herangegangen werden (Strübing 2020, Min 2:36). Für die Planung bezüglich der Umsetzung und Umsetzbarkeit der Gruppendiskussionen bedeutete dies, dass bestimmte Aspekte mitbedacht werden mussten, um allen Jugendlichen eine Teilnahme zu ermöglichen.

Die Teilhabe an einer Online-Gruppendiskussion ist an bestimmte technologische Voraussetzungen geknüpft. So mussten jeder/jedem Jugendlichen ein funktionsfähiges Endgerät und eine ausreichend stabile Internetverbindung zur Verfügung stehen. Des Weiteren mussten die Endgeräte mit funktionsfähigen Lautsprechern, Mikrofonen und Kameras ausgestattet sein, damit die Jugendlichen voll an der Diskussion partizipieren können. Ebenso ist es sinnvoll sich in einem ruhigen Raum aufzuhalten, um Hintergrundgeräusche und Ablenkungen zu minimieren. (Lobe et al. 2020, S. 2; Sander und Schulz 2015, S. 334) Dies wurde durch die Einrichtungen ermöglicht, die allen Jugendlichen, welche Endgeräte benötigten, eines zur Verfügung stellten. Ebenso konnten die Jugendlichen in den jeweiligen Einrichtungen in verschiedenen Zimmern an der Gruppendiskussion teilnehmen, sodass eine stabile Internetverbindung erstmal ermöglicht wurde. Während den Diskussionen zeigte sich jedoch, dass das Internet teilweise überlastet war, sodass es zu Verzögerungen in Bild und Ton bei einigen der Teilnehmenden kam. Des Weiteren waren manche Mikrofone nicht ausreichend gut, sodass es zu Abstrichen in der Tonspur kam. Darüber hinaus ist ein Nachteil der Online-Erhebung, dass die

teilnehmenden Personen gewissen technische Fähigkeiten mitbringen müssen, um sich selbst einzuwählen und bei Problemen mit diesen umgehen zu können. So sind zwar viele Personen durch die Corona-Pandemie schon an Online-Plattformen gewöhnt, jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Fähigkeiten alle Jugendlichen in einem ausreichenden Maße haben. (Lobe et al. 2020, S. 2) Um dies zu umgehen, waren während den Gruppendiskussionen Mitarbeitende aus den Einrichtungen in den Zoomcall eingeloggt und/oder vor Ort im JUZ. So konnten diese bei Problemen, wie einem hängenden Bild, fehlendem Ton oder schlechter Internetverbindung sofort helfen. Dies war mehrmals während den Gruppendiskussionen notwendig. Jedoch wurden die Diskussionen, durch die schnelle Hilfe der Mitarbeitenden in den Einrichtungen und der Nachsichtigkeit und Ausdauer der Jugendlichen in ihrem Fluss, im Verhältnis zum Ausmaß der Störung eher gering gestört. Nachdem die Störungen behoben waren, schlossen vor allem die Jugendlichen der Diskussion Stern von sich aus, bei dem gestoppten Thema wieder an und stiegen in die Diskussion ein. Den Jugendlichen der Diskussion Sonne viel dies etwas schwerer.

Um die Umsetzung so reibungslos wie möglich zu gestalten, wurden die eben beschriebenen Schritte und Anforderungen in dem Vortreffen mit den Mitarbeitenden aus den Einrichtungen besprochen. Ebenso wurden diese über das Videokonferenzprogramm Zoom, welches genutzt wurde, informiert.

Die Auswahl des Videokonferenzprogrammes fiel zum einen deshalb auf Zoom, da das Paritätische Jugendwerk eine Lizenz besitzt, sodass die Jugendlichen durch einen eigenen Link ohne zeitliche Begrenzung eingeladen werden konnten. Zum anderen spricht für Zoom, dass es ein sicheres Aufnehmen ohne Drittanbieter ermöglicht, wobei die Daten anschließend lokal gespeichert werden können. (Archibald et al. 2019, S. 2; Lobe et al. 2020, S. 3) Des Weiteren wurde bei Zoom eingestellt, dass nur der Host, in diesem Fall die Diskussionsleitung die Aufnahme starten oder stoppen konnte. Für den Beginn der Diskussion wurde ein Warteraum eingerichtet, um eine Kontrollmöglichkeit zu schaffen, dass sich keine fremden Personen, wenn auch nur kurzzeitig, in den Raum einloggen konnten. (Lobe et al. 2020, S. 3)

Die Aufnahmen wurden in der Rasteransicht aufgenommen, sodass alle Teilnehmenden zu sehen sind. Bedingt durch zum Teil schlechte Kameras oder Belichtungen, gab es teilweise schlechtere Bilder als bei einer Gruppendiskussion in Präsenz, da die Autorin hierauf in dem Onlinemedium keinen Einfluss nehmen konnte. (Lobe et al. 2020, S. 3)

3.2.4 Durchführung der Diskussion

Die Gruppendiskussionen wurden an zwei verschiedenen Nachmittagen unter der Woche geführt. 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 wurde dann, wie in Kapitel 3.2.2 erläutert, 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.

Die Leitung der Gruppendiskussion nimmt dabei einen zentralen Stellenwert für das Gelingen einer Gruppendiskussion ein (Vogl 2019, S. 698). Hierbei ist es von Bedeutung, dass die Leitung nicht zu raumeinnehmend, sondern neutral, wenn nicht sogar zurückhaltend agiert, damit die Jugendlichen die Möglichkeit haben zu diskutieren. Die Beteiligung an der Gruppendiskussion wird dadurch ausgedrückt, dass die Leitung ihr Interesse an den Erzählungen und Erfahrungen der Jugendlichen bekundet und deutlich zeigt, dass sie etwas über dieses Thema erfahren möchte. (Kühn und Koschel 2018a, S. 5 f.) Es gibt demnach zwei Diskurse in einer Gruppendiskussion. Den zwischen den Teilnehmenden unter sich und den zwischen den Teilnehmenden und der Leitung. Diese beiden Diskurse sind ineinander verschränkt und verdeutlichen nochmals, dass die Rolle der Leitung auch zur Gruppendiskussion dazugehört und die Diskurse mit ihr auch Gegenstand der Auswertung sind. So steht die Leitung vor der bedeutsamen Aufgabe, einen Diskurs zu initiieren, ohne ihn nachhaltig zu strukturieren. Dies lässt erkennen, dass die Initiierung einer Selbstläufigkeit des Diskurses unter den Teilnehmenden eine der grundlegenden Anforderungen an die Leitung ist. (Bohnsack 2014, S. 225 f.) Das ist deshalb von großer Bedeutung, da sich besonders stark in den Textpassagen, in denen die Jugendlichen über ihre eigens gewählten Themen sprechen, der kollektive Orientierungsrahmen zeigt. Gerade in Passagen mit einer besonderen interaktiven und metaphorischen Dichte, also Passagen mit einem hohen Detaillierungsgrad und einem gemeinsamen Rhythmus des Erzählens und sich Ergänzens, zeigen sich die kollektiven Orientierungen, die im Fokus der Gruppe stehen. Dieser werden in den sogenannten Fokussierungsmetaphern, wie der Passage ‚letzter Sommer‘ der Gruppe Sonne oder ‚verlorene Jugend‘ der Gruppe Stern in einer besonders prägnanten Weise ausgedrückt. (Bohnsack 2017, S. 112; Loos und Schäffer 2001, S. 70)

Um diese Selbstläufigkeit zu initiieren und das Gruppendiskussionsverfahren als Methode einzusetzen, wurde sich an den „reflexive[n] Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ nach Bohnsack (2014, S. 225 ff.) orientiert. So sollte immer

die gesamte Gruppe, also das Kollektiv bei Interventionen durch die Leitung adressiert werden. Damit soll vermieden werden, dass die Leitung in die Verteilung der Redebeiträge eingreift. (Bohnsack 2014, S. 226; Loos und Schäffer 2001, S. 53) Dies wurde in den Gruppendiskussionen umgesetzt, indem die Gruppe als Jugendliche angesprochen wurde, um dadurch schon einmal ein Gefühl der Zusammengehörigkeit herzustellen. Des Weiteren werden durch die offenen Fragen lediglich Themen vorgeschlagen, ob diese Themen dann auch behandelt werden und wenn ja, in welche Richtung, also in welchem Orientierungsrahmen sie behandelt werden, obliegt den Jugendlichen in der Diskussion. (Bohnsack 2014, S. 226) Das dritte Prinzip beinhaltet, dass die Leitung Vagheit demonstriert, indem beispielsweise Fragen eher vage gestellt werden, wie dies auch schon in Kapitel 3.2.2 dargestellt wurde. Hiermit soll einerseits, die Richtung für die Beantwortung der Frage offenbleiben, andererseits zeigt die Leitung dadurch, dass sie kein präzises Wissen bezüglich der jeweils spezifischen Wirklichkeit in der Gruppe hat. Die Leitung zeigt somit, dass die Relevanzsysteme der Jugendlichen respektiert werden und schafft durch die implizite Forderung nach Erzählungen, um diese Unwissenheit zu schmälern, Voraussetzungen für ausführliche Erzählungen oder Beschreibungen. Um die Relevanzsysteme der Jugendlichen anzuerkennen und ihnen dieses zu verdeutlichen, wurde bei Nachfragen schon Gesagtes aufgegriffen und die Frage daran ange stellt. Die Teilnehmenden können dann in ihrer Sprache diskutieren, sodass Gesagtes ihrem Orientierungsrahmen entspricht. (Bohnsack 2014, S. 226 f.; Loos und Schäffer 2001, S. 53) Neben der Ansprache als Gruppe gibt es weitere Punkte, die beachtet werden sollten, um nicht in die Verteilung der Redebeiträge einzugreifen. So sollten Nachfragen erst dann gestellt werden, wenn die Gruppe ausreichende Möglichkeiten hatte, selbst welche zu stellen und der Diskurs zum Erliegen gekommen ist. Hierfür bedarf es der Selbstdisziplinierung Pausen im Diskurs auszuhalten und nicht vorschnell einzugreifen. (Kühn und Koschel 2018a, S. 23; Bohnsack 2014, S. 227; Loos und Schäffer 2001, S. 53) In dem Pausen-Aushalten zeigt sich auch wieder die Zurückhaltung der Diskussionsleitung im Diskurs. Des Weiteren sollten Fragen durch die Leitung immer so gestellt sein, dass sie Beschreibungen und Erzählungen generieren, da durch die detaillierten Darstellungen der Zugang zur Rekonstruktion der Handlungspraxis, also dem der Handlung zugrundeliegenden kollektiven Habitus ermöglicht. (Bohnsack 2014, S. 228) Bezüglich der Fragen gilt, dass zuerst immanente Nachfragen gestellt werden sollen. Diese beziehen sich auf bereits im Diskurs angesprochene oder behandelte Themen und den dabei bereits gegebenen Orientierungsrahmen. (Bohnsack 2014, S. 228) Um dies umzusetzen machte sich die Leitung während der Diskussion kurze Stichpunkte, wenn sie merkte, dass ein Thema noch nicht abschließend diskutiert wurde, um dann durch immanente Nachfragen weitere Erzählungen zu generieren. Des Weiteren wird die Gruppe

durch immanente Nachfragen darin bestärkt, dass sie es ‚richtig‘ machen, also die Diskussion so führen, wie es von der Leitung erwünscht ist (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 100). Wenn die Leitung das Gefühl hat, dass das immanente Potential der Gruppe aufgebraucht ist, es also keine Themen mehr gibt, die die Gruppe behandeln möchte, kann sie exmanente Fragen stellen. Dadurch können Fragen gestellt werden, die im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen und bisher noch nicht behandelt wurden. Jedoch ist auch hier zu beachten, dass offene Fragen mit demonstrativer Vagheit gestellt werden und bei deren Beantwortung nicht in die Verteilung der Redebeiträge eingegriffen wird. (Bohnsack 2014, S. 228; Loos und Schäffer 2001, S. 54) Dies wurde in den zwei Gruppendiskussion umgesetzt, wobei in der Gruppe Stern deutlich weniger exmanente Nachfragen gestellt wurden, da die Gruppe selbst viele Themen ansprach.

Darüber hinaus gibt es in den Gruppen verschiedenen Dynamiken, die in der Analyse beachtet werden müssen. So müssen auch nicht alle an der Diskussion Teilnehmenden gleich viel sprechen. (Kühn und Koschel 2018a, S. 33) In beiden Gruppendiskussionen gab es jeweils eine Person, die sich mit ihren Redebeiträgen stark zurückhielt, wobei es sich einmal um ein Mädchen und einmal um einen Jungen handelte. Wenn eine Person in einer Gruppe schweigt, kann dies zwei Gründe haben. Einerseits stimmt die Person mit dem bereits Gesagten möglicherweise so vollständig überein, dass sie dem nichts mehr hinzuzufügen hat. Andererseits unterscheiden sich ihre Orientierungen möglicherweise so sehr, dass sie keine Anknüpfungspunkte für die Diskussion findet oder Widerspruch bzw. einen Machtkampf befürchtet, wenn sie etwas sagen würde. Bei der Untersuchung der kollektiven Orientierungen stört dieses Schweigen jedoch nicht, da nicht die Einzelmeinung, sondern das Kollektive im Vordergrund steht. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 100 f.; Loos und Schäffer 2001, S. 64 f.)

Nach Abschluss der Gruppendiskussion wurde ein Kurzprotokoll erstellt, welches den Codenamen der jeweiligen Gruppe, das Erhebungsdatum und die Verteilung der Personen auf dem Bildschirm enthielt. (Loos und Schäffer 2001, S. 55) Dieses wurde noch durch besonders prägnant behandelte Themen, sowie szenische Auffälligkeiten ergänzt (Kühn und Koschel 2018a, S. 10). Das Kurzprotokoll kann dem Anhang 7.5 entnommen werden.

3.3 Gütekriterien

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln zur methodischen Konzeption der Studie die Grundlagen der dokumentarischen Methode und die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren dargestellt wurden, folgen nun die Gütekriterien, die im Rahmen der Studie beachtet wurden.

Zuerst sollte die Methode dem Untersuchungsgegenstand gegenüber angemessen sein. Dies beschreibt das Gütekriterium der Gegenstandangemessenheit. (Strübing 2018, S. 207) So kann die dokumentarische Methode zusammen mit der Gruppendiskussion als angemessen dafür erachtet werden, kollektive Orientierungen zu erheben, da sie eigens dafür konzipiert wurden (Bohnsack 2013b, S. 205 ff.). Jedoch kann dies nicht ausschließlich damit begründet werden. So ist es ebenfalls von Bedeutung, dass während des Forschungsprozesses notwendige Justierungen vorgenommen werden. Beispielsweise, dass Methoden, wenn sie in ihrer Idealform dem Gegenstand nicht gerecht werden, leicht verändert werden können, sodass der Gegenstand die methodische Strenge festlegt. (Strübing 2018, S. 208) Die Methodik wurde nicht verändert, jedoch gab es dahingehend Begrenzungen, da nur zwei Gruppendiskussionen ausgewertet wurden. Dem hinzu wurden nicht alle Schritte der dokumentarischen Methode durchgeführt, wie Kapitel 3.4 entnommen werden kann. Diesem leicht abgeschwächten Methodenbegriff steht ein gestärkter Empiriebegriff gegenüber. Dieser bildet sich durch den nahen Kontakt zu den Jugendlichen, der trotz Onlinemedium stattfand und der präzisen Aufzeichnung der Gruppendiskussion durch die Videoaufnahmen, aus. 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. Dennoch darf dieser starke Empiriebegriff nicht dafür genutzt werden, dass Teilnehmeraussagen und -ansichten lediglich reproduziert werden. (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.

Die Reliabilität, also Zuverlässigkeit einer Forschung sagt etwas darüber aus, wie reproduzierbar die empirische Untersuchung ist. Wohingegen dies bei quantitativen Verfahren über die Standardisierung erfolgt, werden bei qualitativen Verfahren die natürlichen Standards der Kommunikation und Interaktion rekonstruiert und in der Fallstruktur, anhand des Transkripts nachgewiesen. Es geht demnach darum, wie die Gruppe untereinander in Kommunikation tritt oder sich verständigt. Dies ermöglicht einerseits, dass das

Material über verschiedenen Themen hinweg miteinander verglichen werden kann. Andererseits können so, die Interventionen der Diskussionsleitung reflektiert und kontrolliert werden. Der zentrale Gedanke dabei ist, zu belegen, dass der herausgearbeitete Orientierungsrahmen nicht zufällig aus dem Material ausgewählt wurde, sondern, dass die Jugendlichen diesen in der Gruppendiskussion hervorgebracht haben. Dies geschieht, indem in der Analyse Homologien zwischen den Fällen gesucht werden. Wenn dann an unterschiedlichen Stellen der Diskussion die gleiche Struktur, also Homologie herausgearbeitet wurde, ist die Interpretation reliabel. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 23 ff.) Da sich in unterschiedlichen Stellen der Gruppendiskussionen der Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungs herausforderung finden ließ, 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. Die Reproduzierbarkeit beinhaltet demnach auch, dass die einzelnen Schritte der Interpretation und die in den Gruppendiskussionen gestellten Fragen, sowie das Setting so dokumentiert sind, dass sie für andere intersubjektiv nachvollziehbar sind (Bohnsack 2014, S. 199 f.). So ist beispielsweise das Stellen derselben Einstiegsfrage ein wichtiger Faktor für die Reproduzierbarkeit (Bohnsack 2013b, S. 213). Dies wurde bei beiden Gruppendiskussionen realisiert, sodass damit ein wichtiger Schritt hin zur Reproduzierbarkeit getan wurde.

Daraus ableitend ist erkennbar, dass die intersubjektive Überprüfbarkeit, auch Intersubjektivität genannt, eine Grundlage der qualitativen Forschung darstellt. Sie 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 dadurch nachgegangen, dass an einer jeweiligen Beispielpassage der beiden Gruppen im Ergebnisteil dieser Arbeit die formulierende und reflektierende Interpretation aufgezeigt wird.

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. 2018a, S. 36; Nohl 2013a, 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. Umso mehr die eigenen Vergleichsfälle durch empirische ersetzt werden, desto mehr werden die eigenen Interpretationen intersubjektiv überprüfbar. Des Weiteren werden so zunehmend die eigenen Vergleichshorizonte reflektiert, was Schlüsse auf den eigenen Standort zulässt. (Bohnsack et al. 2018a, S. 36)

Als ein weiteres Kriterium wird die Gültigkeit, auch Validität genannt, der Ergebnisse betrachtet. „Sie kennzeichnet, ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, dem Phänomen, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen sind“. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 22) Die qualitative Forschung wendet sich demnach 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 wird selten angezweifelt. Diese Gegenstandsnahe reicht jedoch noch nicht aus, um von einem validen Forschungsprojekt zu sprechen. Vielmehr ist es wichtig 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, deren Umsetzung in Kapitel 3.4 genauer erläutert und in den Kapiteln 4.1.1.3 und 4.1.2.3 an Beispielen belegt wird. Da in dieser Studie nur der erste Schritt der sinn-genetischen 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. So 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 zum Teil heterogenen Gruppen abstrahiert werden konnte und damit auch bei Jugendlichen mit

unterschiedlichem Migrationshintergrund, Bildungsniveau und Geschlecht auf abstrakterer Ebene erkennbar ist. (Bohnsack et al. 2018a, S. 30 f.; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 23) Dies spricht dafür, dass zumindest der Orientierungsrahmen als in ersten Schritten valide angesehen werden kann. Darüber hinaus validieren sich die Teilnehmenden einer Gruppendiskussion selbst, indem sie in einem wechselseitigen Diskurs stehen, was zu einer wechselseitigen Validierung führt. Diese entsteht, wenn Erzählungen und Beschreibungen und keine theoretischen oder argumentativen Themenaufrisse stattfinden. (Bohnsack 2017, S. 98) Dabei waren die beiden Gruppendiskussionen größtenteils geprägt von Erzählungen und Beschreibungen durch die Jugendlichen.

3.4 Auswertungsverfahren

Im abschließenden Kapitel der methodischen Konzeption dieser Studie wird dargestellt, wie die Auswertung der Gruppendiskussionen durchgeführt wurde.

Im ersten Schritt der Auswertung wurden Transkripte der Gruppendiskussionen angefertigt. In der Transkription wird dabei das Datenmaterial erzeugt, auf welches sich alle späteren Schritte der Auswertung beziehen. Dabei kommt es in Gruppendiskussionen zu vielfältigen kommunikativen und interaktiven Bezügen. Um diese darzustellen, wurden Transkriptionsrichtlinien erstellt, welche dem Anhang 7.6 entnommen werden können. Dabei wurde sich an den Transkriptionsrichtlinien von Loos und Schäffer (2001, S. 57) und Przyborski (2004, S. 332 ff.) orientiert. Durch das Transkript erfolgt eine Trennung von Daten und Interpretation, was sich förderlich auf die intersubjektive Überprüfbarkeit auswirkt (Bohnsack 2014, S. 132). Des Weiteren wurde im Zuge der Anonymisierung der Jugendlichen, Namen aus dem gleichen Kulturkreis ausgewählt, um den damit verbundenen Gehalt zu bewahren. Dies wurde ebenso mit Orts- oder Stadtnamen durchgeführt. (Przyborski 2004, S. 334)

Im ersten Schritt der formulierenden Interpretation wurde die Audiodatei der Gruppendiskussionen nochmals angehört, um einen Überblick über den thematischen Verlauf der Gruppendiskussionen zu erhalten. Darauf aufbauend wurden die Passagen ausgewählt die näher analysiert werden sollten. Die Auswahl erfolgte dabei auf der Basis von interaktiver Dichte, emotionaler Geladenheit oder thematischer Relevanz. (Bohnsack 2014, S. 137) Nachdem die Auswahl der Passagen getroffen wurde, erfolgte die formulierende Interpretation der ausgewählten Passagen. Hierfür wurde zunächst für jede Passage eine thematische Gliederung in Ober- und Unterthemen erstellt. Anschließend wurden diese Themen jeweils formulierend interpretiert, dabei wurden die einzelnen

Unterthemen paraphrasiert. (Loos und Schäffer 2001, S. 61) Somit ist in diesem Schritt noch nicht die Gruppe Gegenstand der Explikation, sondern der behandelte Inhalt (Bohnsack 2014, S. 136).

An die formulierende Interpretation schließt die reflektierende Interpretation an. Diese zielt darauf ab, den Orientierungsrahmen innerhalb dessen die Gruppe die Thematik der Corona-Pandemie behandelt, interpretativ zu generieren (Nentwig-Gesemann 2013, S. 312). Die Analyseeinstellung richtet sich nun danach aus, etwas über den konjunktiven Erfahrungsraum zu erfahren, indem betrachtet wird, wie die Gruppe Themen behandelt (Loos und Schäffer 2001, S. 63). Es wird demnach nach dem Orientierungsmuster gesucht, welches vor allem in Erzählungen oder Beschreibungen metaphorisch ausgearbeitet wird. Dabei gewinnt das Orientierungsmuster an Kontur, wenn es an positiven oder negativen (Gegen-) Horizonten festgemacht wird. 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 die Jugendlichen sich distanzieren möchten. Ob ihnen dies gelingt, hängt von ihrem Enaktierungspotential, also den Möglichkeiten ab, die sie haben, ihre Orientierung umzusetzen und sich so dem positiven Horizont anzunähern oder vom negativen Gegenhorizont zu entfernen. Die positiven und negativen (Gegen-) Horizonte, sowie das Enaktierungspotential spannen somit einen Rahmen des konjunktiven Erfahrungsraumes auf, innerhalb dessen das Orientierungsmuster in den Erzählungen und Beschreibungen der Jugendlichen zum Vorschein kommt. (Bohnsack 2014, S. 138 f.)

Neben dieser Betrachtung innerhalb der einzelnen Passagen, wird auch die Diskursorganisation analysiert. Diese bezeichnet die Tatsache wie die Teilnehmenden sich aufeinander beziehen und Sachverhalte bearbeiten. Die Rekonstruktion der Diskursorganisation dient demnach dazu, festzustellen, ob und inwieweit Orientierungen von der Gruppe geteilt werden und an welchen Stellen Kollektivität erkennbar wird. (Loos und Schäffer 2001, S. 65 f.) Hierfür kann zwischen Propositionen, also Passagen welche die Behandlung eines Themas eröffnen und eine Orientierung zum Ausdruck bringen, und der Konklusionen unterschieden werden. Eine Konklusion schließt die Behandlung eines Themas ab. Zwischen einer Proposition und Konklusion gibt es verschiedene weitere Diskursbewegungen. Beispielsweise eine Elaboration, welche die Aus- und Weiterarbeitung einer Orientierung meint. Ebenso gibt es Differenzierungen, mit welchen Abgrenzungen oder Einschränkungen der Reichweite einer Orientierung aufgezeigt werden. Wird eine entgegengesetzte Orientierung aufgeworfen, handelt es sich um eine Antithese. (Przyborski 2004, S. 62 ff.; Loos und Schäffer 2001, S. 67 ff.) Bestätigen die Teilnehmer eine Äußerung, wobei noch nicht klar ist, ob lediglich Sinngehalt verstanden

wurde oder dem auch zugestimmt wird, handelt es sich um eine Ratifizierung. Erfolgt eine Zustimmung wird von einer Validierung gesprochen. (Przyborski 2004, S. 70 f.) Des Weiteren wird zwischen den Typen oder Modi der Diskursorganisation unterschieden, wobei in den durchgeführten Gruppendiskussionen hauptsächlich eine parallele Diskursorganisation stattfand. Dabei zeigen sich gemeinsame Orientierungen auf Basis von homologen Erfahrungen. Somit wird eine Gemeinsamkeit der individuell gemachten Erfahrungen, beispielsweise durch Reformulierungen durch verschiedene Teilnehmende, deutlich. (Przyborski 2004, S. 96 ff.; Loos und Schäffer 2001, S. 69) Die Bestimmung des Diskursmodi gestaltete sich dabei etwas kompliziert, da der Sprachfluss durch das Onlineformat, im Gegensatz zu einer Diskussion in Präsenz, erheblich verändert wurde.

In einem dritten Teil der Analyse wurde der erste Schritt der sinngenetischen Typenbildung vollzogen. In diesem geht es, auf Basis der reflektierenden Interpretation mit der Generierung eines Orientierungsmusters, 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) Hierfür werden thematisch gleiche Passagen der beiden Gruppendiskussionen nach einem homologen Muster untersucht, also dem Orientierungsrahmen, der den Gruppen zugrunde liegt. Das Tertium Comparationis, welchen den Vergleich strukturiert ist demnach das jeweilige Thema. (Bohnsack 2013c, S. 251 f.; Nohl 2013a, S. 287 f.) Durch diese fallübergreifende komparative Analyse wird somit der Orientierungsrahmen der Jugendlichen herausgearbeitet. In einem nächsten Schritt würde dieser durch die fallinterne und fallübergreifende komparative Analyse spezifiziert werden, indem nun nach Kontrasten und nicht mehr nach Homologien gesucht wird. Dies entspricht dem zweiten Schritt der sinngenetischen Interpretation. (Bohnsack 2013c, S. 253 ff.) Sowohl auf diesen Schritt als auch auf die soziogenetische Interpretation, die auf die Generalisierung der Typik abzielt, wurde in dieser Studie verzichtet. Dies ist damit zu erklären, dass die Fallzahl von zwei Gruppen zu gering ist, um den herausgearbeiteten Orientierungsrahmen von weiteren Orientierungsrahmen die in anderen Erfahrungsräumen liegen abzugrenzen (Nohl 2013b, S. 49) und die Mehrdimensionalität der sich überlagernden Erfahrungsräume herauszuarbeiten (Nentwig-Gesemann 2013, S. 316 f.)

4 Ergebnisse der empirischen Studie

Anknüpfend an den theoretischen und methodischen Teil dieser Arbeit, 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. Aufgrund der geringen Anzahl an Gruppendiskussionen wurde an dieser Stelle die Analyse im Rahmen der dokumentarischen Methode beendet und stattdessen eine Kontextualisierung der Ergebnisse vorgenommen. Hierbei werden die Ergebnisse in Bezug auf den theoretischen Teil dieser Arbeit eingeordnet und es wird aufgezeigt, wie die Jugendlichen den sozialen Raum erleben.

4.1 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 dann das Orientierungsmuster der jeweiligen Gruppen herausgearbeitet.

4.1.1 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 der Gruppendiskussion im Zuge der formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert. 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.

4.1.1.1 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 3 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.

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

Abbildung 3: Eingangspassage Gruppe Sonne (Transkript Gruppe Sonne 1-33)

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 (Transkript Sonne, Z. 173-179). Dies hat Erfolg, sodass die Gruppe allmählich mehr in eine Diskussion übergeht und der Gesprächsverlauf flüssiger wird.

4.1.1.2 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 lebhafte 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 „berufsentscheidend“ (Transkript Sonne, Z. 922). Nachdem die Jugendlichen immer mal wieder in der Diskussion die Thematik der Coronapolitik angedeutet haben, 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.

4.1.1.3 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 7.7 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 nichtmehr 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-) Horizonten. So bringen die Jugendlichen mehrmals denselben Sinngehalt mit unterschiedlichen Worten hervor und greifen auf das Wort ‚Glücksgefühl‘ zurück.

4.1.1.4 Orientierungsmuster

Nachdem beispielhaft die Analyse einer Passage 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 darstellen 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 Diskursorganisation⁵ 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 In abgeschwächter Weise, was auf das Onlineformat der Gruppendiskussion und die Herausforderung der Onlinekommunikation zurückgeführt werden kann

4.1.2 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 exemplarisch 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 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.

4.1.2.1 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 Coronapandemie fragte. Dabei achtet sie darauf, dieses Mal auch in der Einstiegsfrage, die Gruppe mit „euch als Jugendliche“ (Transkript Stern, Z.1) anzusprechen, um nochmals den kollektiven Charakter zu betonen. Daraufhin kommt es zu einer ersten technischen Störung, wie Abbildung 4 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.

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

Abbildung 4: Eingangspassage Gruppe Stern (Transkript Gruppe Sonne 1-29)

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.

4.1.2.2 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 zehnminütige 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 Spontanität, „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.

4.1.2.3 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 7.8 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 propositionalem Gehalt Yanniks Aussage zustimmt oder auch dem performativem, 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, dass 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.

4.1.2.4 Orientierungsmuster

Aufbauend auf der exemplarischen Analyse der Passage ‚verlorene Jugend‘ 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 exterioren 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 parallel⁶ 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.

⁶ In abgeschwächter Weise, was auf das Onlineformat der Gruppendiskussion und die Herausforderung der Onlinekommunikation zurückgeführt werden kann

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

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

4.2 Abstraktion des Orientierungsrahmens

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, indem durch den Vergleich von Passagen mit den gleichen Themen nach einem homologen Muster gesucht wird. Das die komparative Analyse leitende Tertium Comparationis ist damit das jeweilige Thema des Fallvergleichs. (Bohnsack 2013c, S. 251 f.) Für die komparative Analyse wurden verschiedene Passagen ausgewählt, die die unterschiedlichen Anforderungen und die darauf aufbauenden Orientierungsmuster der Jugendlichen darstellen.

Es kann die Passage ‚Einschränkung‘ der Gruppe Sonne mit der Passage ‚verlorene Jugend‘ der Gruppe Stern komparativ analysiert werden. Das den Vergleich orientierende Dritte ist demnach das Thema des Verlustes von Freiheit und von Erlebnismöglichkeiten. In beiden Gruppen zeigt sich, dass die Jugendlichen es vermissen etwas zu „erleben“ (Transkript Sonne, Z. 188; Transkript Stern, Z. 118). 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 (Transkript Sonne, Z. 210 ff.) und die Gruppe Stern erzählt von einem inneren Stress, aufgrund des Drangs etwas erleben zu wollen (Transkript Stern, Z. 133 ff.). Beide Gruppen setzten somit das Eingeschränkt sein 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 homologe Muster, welches hier erkennbar ist, 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. Das Tertium Comparationis ist somit der gesellschaftliche 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 wird. Beide Gruppen beziehen sich dabei auf die Erwachsenen, von denen die Ungleichbehandlung ausgeht. Das homologe Muster wird vor allem dann 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 (Transkript Sonne, Z. 1136 ff.; Transkript Stern, Z. 617). 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“ (Transkript Sonne, Z. 1080, Transkript Stern, Z. 654). Während die Gruppe Sonne den negativen Gegenhorizont des Vergessen werdens intensiv ausarbeitet (Transkript Sonne, Z. 1026 ff.), wird dieser zwar in der Gruppe Stern nicht konkludiert, aber dennoch thematisiert (Transkript Stern, Z. 630 ff.). 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. Das Tertium Comparationis stellt dabei die Kontrolle während der Corona-Pandemie dar. Beide Gruppen sind der Meinung, dass es eine soziale Kontrolle gibt, da „jeder einen anguckt“ (Transkript Sonne, Z. 1490) oder die „Omis und Opis“ (Transkript Stern, Z. 1194 f.) 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 (Transkript Sonne, Z. 1527 ff.; Transkript Stern, Z. 1207 ff.). 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. (Transkript Sonne, Z. 1563 ff.; Transkript Stern, Z. 1236 ff.). 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 Vorstellungen 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 (Transkript Sonne, Z. 1573 f.; Transkript Stern, Z. 1254 ff.).

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 Freizeiteinrichtungen, 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.

An dieser Stelle und damit dem ersten Schritt der sinngenetischen Typenbildung endet die Analyse auf Basis der dokumentarischen Methode. Dies ist damit zu begründen, dass die weiteren Analyseschritte aufgrund der geringen Fallzahl von zwei Gruppendiskussionen fachlich nicht vertretbar sind. (Bohnsack 2013c, S. 294 ff.; Nentwig-Gesemann 2013, S. 312 ff.) Im nächsten Kapitel erfolgt eine Kontextualisierung der Ergebnisse und Inhalte der Gruppendiskussion, auf Basis des im zweiten Kapitel erarbeiteten theoretischen Rahmens.

4.3 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 geschlussfolgert 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 4.2 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 f.). 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 (Transkript Sonne, Z. 873 ff.) und dem Schreiben von Schularbeiten berichtet (Transkript Sonne, Z. 820 ff.; Transkript Stern, Z. 369 ff.). 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 (Transkript Stern, Z. 458 ff.) und „berufsentscheidende“ Praktika

nur eingeschränkt möglich sind (Transkript Sonne, Z. 918 ff.). So berichteten auch Andresen et al. (2020b, S. 13 f.) 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 Bildungssorgen (Transkript Sonne, Z. 873 ff.; Transkript Stern, Z. 441 ff.) 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 f.). In Bezug auf Freundschaften und soziale Kontakte ist festzustellen, dass die Jugendlichen einerseits Erfahrungen mit Fakefriends machen (Transkript Sonne, Z. 328 ff.). 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 (Transkript Stern, Z. 210 ff.). 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 (Transkript Sonne, Z. 441 ff.; Transkript Stern, Z. 108 ff.). Dies verdeutlicht einerseits den Drang der Jugendlichen Situationen und Gegebenheiten 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 (Transkript Sonne, Z. 1012 ff.). Auch die Gruppe Stern berichtet immer wieder darüber, dass Freizeitangebote, wie die Freiwillige Feuerwehr oder Golf nicht mehr stattfinden (Transkript Stern, Z. 5 ff.). 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 f.). 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 Werte- 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 (Transkript Sonne, Z. 208 ff.; Transkript Stern, Z. 108 ff.). 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“ (Transkript Sonne, Z. 982) oder „tot geschwiegen“ (Transkript Stern, Z. 630). Des Weiteren erfahren die Jugendlichen eine Ungleichbehandlung durch erwachsene Personen bezüglich des Umgangs mit Corona-Regelungen (Transkript Sonne, Z. 1136 ff.; Transkript Stern, Z. 617), 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. (Transkript Sonne, Z. 449 ff.; Transkript Stern, Z. 750 ff.) 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“ (Transkript Sonne, Z. 1480 ff.) und „beobachtet“ (Transkript Stern, z.1091 ff.). 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 verstanden 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 f.). 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 Bewährung und Veränderung kämpfen und damit den Raum der Möglichkeiten öffnen, verändert haben (Bourdieu 1998b, S. 20 ff.). Dies ist durch das Orientierungsmuster der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung, 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 Entwicklungsaufgaben unter den Bedingungen der Corona-Pandemie zu bewältigen. Dabei zeigt sich, durch den Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung, 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.

5 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit 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. Dennoch ist festzuhalten, dass sich beide Gruppen aus Jugendlichen aus eher ländlicheren Gebieten ohne Nähe zu Großstädten zusammensetzten. 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 Entwicklungsherausforderung bei Mädchen und Jungen zwischen 13 und 20, mit oder ohne Migrationshintergrund, sowie in allen Schulformen durch die Gruppendiskussion nachgewiesen werden konnte.

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. Aufgrund derer war es nicht möglich in eine Ausdifferenzierung des Orientierungsrahmens zu gehen und einzelnen Typen zu entwickeln, was dem zweiten Schritt der sinngenetischen Typenbildung entspricht. Ebenso war eine Generalisierung der Typik im Sinne der soziogenetischen Typenbildung und die Ausarbeitung der Mehrdimensionalität nicht möglich. Die geringe Anzahl an Gruppendiskussionen 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.

Um die methodische Schwäche zu umgehen, wäre es notwendig gewesen mehrere Gruppendiskussionen durchzuführen und mittels der dokumentarischen Methode auszuwerten. Eine genaue Zahl kann dabei nicht benannt werden, da dies im Zusammenhang mit der Anzahl an Typen innerhalb des Orientierungsrahmens steht. Dies ist jedoch nur in der Retrospektive feststellbar und kann somit an diesem Punkt der Forschung nicht bestimmt werden. 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 geschlechtergetrennten 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.

In einem Ausblick auf weitere Forschung 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 technische Störungen und das Onlineformat per se, sich 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.

Die bereits aufgezeigten Schritte, im Rahmen der Behebung der methodischen Schwäche stehen eng in Zusammenhang mit einer zukünftigen Forschung. So wäre es einerseits interessant den Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung weiter zu erforschen und gegebenenfalls im Rahmen der Typenbildung auszudifferenzieren. Andererseits wäre es im Rahmen einer zukünftigen Studie interessant zu erforschen, wie Jugendliche in einigen Jahren ihren sozialen Raum erleben. Zum einen könnten so Jugendliche in die Forschung miteinbezogen werden, die zur Zeit der Coronapandemie noch Kinder waren. Zum anderen könnten junge Erwachsene miteinbezogen werden, die zur Zeit der Coronapandemie noch Jugendliche waren. So wäre es möglich, längerfristig zu erfahren, welche Auswirkungen die Corona-Pandemie auf Jugendliche in Deutschland hat. Ebenso bestünde die Möglichkeit zu erforschen, ob sich der Orientierungsrahmen der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen verändert oder weitere Auswirkungen auf die Lebensgestaltung hat. Dies geht beides mit der Annahme einher, dass die Regelungen, welche durch die Corona-Pandemie entstanden sind, in den nächsten Jahren zurückgehen und zumindest ein annähernd ähnliches Leben, wie vor der Corona-Pandemie möglich ist. Sollte dem nicht so sein, wäre es interessant zu erforschen, inwieweit sich der Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung weitergebildet, verändert oder verfestigt hat.

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, dass das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen aufgehoben wird und Jugendliche in Entscheidungsprozesse zu Thematiken, die sie selbst betreffen miteinbezogen werden. 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 schenken. Jedoch kann dies nicht nur von Seite

der Sozialverbände geschehen. Auch Politik und das Schulwesen sollten sich öffnen und Jugendliche mit in den Diskurs zur Corona-Pandemie aufnehmen. Dies 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 Entwicklungsaufgabe auswirken, andererseits erfahren die Jugendlichen dadurch den sozialen Raum als förderlicher, 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 großen Herausforderungen im Rahmen der eigenen Lebensplanung. 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 Orientierungsrahmen der pandemiebedingten Entwicklungsherausforderung zeigt, dass die Jugendlichen weiterhin danach streben sich zu entwickeln, um 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 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 verändert hat, dass sie sich als weniger handlungsfähig sehen und im Machtkampf mit erwachsenen Personen stehen, da der soziale Raum als stark exterior bestimmt erfahren wird. Hier ist es nun die Aufgabe der Gesellschaft, die Herausforderungen der jugendlichen Entwicklung anzuerkennen und einen Beitrag dazu zu leisten, dass Jugendliche sich wieder als handlungsfähig im sozialen Raum erleben.

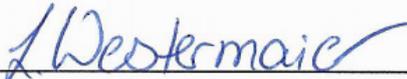
Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit war bisher in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung.

Dachau, 09.07.2021

Ort, Datum



Westermaier

Unterschrift

6 Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine; Heyer, Lea; Lips, Anna; Rusack, Tanja; Schröder, Wolfgang; Thomas, Severine; Wilmes, Johanna (2020a): „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. Jugendalltag 2020. Hg. v. Universitätsverlag Hildesheim. Hildesheim. Online verfügbar unter https://hildok.bsz-bw.de/files/1166/Heyer_JuCo_2.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2021.
- Andresen, Sabine; Heyer, Lea; Lips, Anna; Rusack, Tanja; Schröder, 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; Schröder, Wolfgang; Thomas, Severine; Wilmes, Johanna (2020b): 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.
- Andresen, Sabine; Lips, Anna; Rusack, Tanja; Schröder, Wolfgang; Thomas, Severine; Wilmes, Johanna (2020c): Nachteile von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgleichen. Politische Überlegungen im Anschluss an die Studie JuCo und KiCo. Hg. v. Universitätsverlag Hildesheim. Online verfügbar unter https://hildok.bsz-bw.de/files/1125/Rusack_Nachteile.pdf, zuletzt geprüft am 29.05.2021.
- 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: §27 Datenverarbeitung zu wissenschaftlichen oder historischen Forschungszwecken und zu statistischen Zwecken. Bundesdatenschutzgesetz. Online verfügbar unter <https://dejure.org/gesetze/BDSG/27.html>, zuletzt geprüft am 13.06.2021.

- 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 Verlagsgesellschaft, S. 205–218.
- Bohnsack, Ralf (2013c): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien 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. 241–270.
- 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 (2018a): 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; Hoffmann, Nora Friederike; Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.) (2018b): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- 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 (1997a): 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 (1997b): Widersprüche des Erbes. 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. 651–658.
- 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.
- Bourdieu, Pierre (2020): Habitus und Praxis. Unter Mitarbeit von Franz Schultheis und Stephan Egger. Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre; Champagne, Patrik (1997): Die intern Ausgegrenzten. 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. 527–533.
- Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchers, Inga; Schleier, 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.17 Recht auf Löschung ("Recht auf Vergessenwerden"). Datenschutz-Grundverordnung. Online verfügbar unter <https://dejure.org/gesetze/DSGVO/17.html>, zuletzt geprüft am 13.06.2021.

- 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.
- Garfinkel, Harold (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: (Original 1961: Aspects of Common-Sense Knowledge of Social Structures. In: Transactions of the Fourth World Congress of Sociology, Vol. IV, S. 51-65)., S. 189–260.
- 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.
- KKJPWL; KJPOWL; BKJEV (2021): Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen muss geschützt werden! Offener Brief von Psycholog:innen, Kinder-&Jugendlichenpsychotherapeut:innen und Kinder-&Jugendpsychiater:innen. Online verfügbar unter https://offener-brief-kiju.de/wp-content/uploads/2021/03/Offener-Brief_KiJu_070321.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2021.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2018a): Einführung in die Moderation von Gruppendiskussionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2018b): Gruppendiskussionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Land Niedersachsen (Hg.) (2021): Alltag in Zeiten des Coronavirus – Antworten auf häufig gestellte Fragen. Online verfügbar unter https://www.niedersachsen.de/Coronavirus/antworten_auf_haufig_gestellte_fragen_faq/antworten-auf-haufig-gestellte-fragen-faq-186686.html#1Kontakt, zuletzt geprüft am 29.05.2021.
- 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).
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 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.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2021): Schule in Corona-Zeiten: Das sind die aktuell gültigen Maßnahmen und Modelle für den Unterricht. Distanzlernen zu Hause bei hohen Inzidenzwerten. Online verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/schule_neues_schuljahr/schule_in_corona_zeiten_aktuelle_hinweise_zum_1_schulhalbjahr_2020_21/schule-neues-schuljahr-190409.html, zuletzt geprüft am 29.05.2021.
- Nohl, Arnd-Michael (2013a): 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.
- Nohl, Arnd-Michael (2013b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.) (2020a): 17. Juni 2020: Gemeinsame Maßnahmen zum Corona-Virus. Online verfügbar unter

- <https://www.bundesregierung.de/breg-de/leichte-sprache/17-juni-2020-gemeinsame-massnahmen-zum-corona-virus-1762788>, zuletzt geprüft am 29.05.2021.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.) (2020b): Bund-Länder-Beschluss zur Corona-Pandemie. "Wir brauchen nochmal eine Kraftanstrengung". Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/mpk-corona-1820046>, zuletzt geprüft am 29.05.2021.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2020c): Maßnahmen der Bundesregierung zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie und zur Bewältigung ihrer Folgen. Hg. v. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/1747726/0bbb9147be95465e9e845e9418634b93/2020-04-27-zwbilanz-corona-data.pdf>, zuletzt geprüft am 29.05.2021.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.) (2021): Coronavirus: Wo stehen wir in der Pandemie und wie handeln wir? Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus>, zuletzt geprüft am 29.05.2021.
- 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; Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 436–448.
- Przyborski, Aglaja; Slunecko, Thomas (2010): Dokumentarische Methode. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 627–642.
- 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.
- Rose, Lotte; Hübner, Jennifer (2020): Corona-Partys von Jugendlichen. Kritische (Zwischendurch-)Gedanken zum Generationsverhältnis in Zeiten der Pandemie. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Online verfügbar unter

<https://www.blog.dgsa.de/corona-partys-von-jugendlichen-kritische-zwischen-durch-gedanken-zum-generationsverhaltnis-in-zeiten-der-pandemie>, zuletzt geprüft am 05.04.2021.

Sander, Nadine; Schulz, Miklas (2015): Herausforderungen und Potentiale bei online geführten Gruppendiskussion. In: *Soziologie* 44 (3), S. 329–345.

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

Strübing, Jörg (2020): Wenn ich an qualitative Sozial- und Bildungsforschung und Covid-19 denke, dann... Hg. v. Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM). Universität Magdeburg. Online verfügbar unter http://www.zsm.ovgu.de/Arbeitsformate/Austauschforen/Online_Forum+_Qualitative+Bildungs_+und+Sozialforschung+in+Zeiten+von+COVID_19_/Videobotschaften.html, zuletzt geprüft am 13.06.2021.

Tonne, Grant Hendrik (2021a): Brief an Eltern 04.03.2021. Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium. Online verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/166010/Ministerbrief_an_Eltern_und_Erziehungsberechtigte_vom_04.03.2021.pdf, zuletzt geprüft am 29.05.2021.

Tonne, Grant Hendrik (2021b): Brief an Eltern 20.01.2021. Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium. Online verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/163085/Ministerbrief_an_Eltern_vom_20.01.2021.pdf, zuletzt geprüft am 29.05.2021.

TUI Stiftung (Hg.) (2020): PowerPoint-Präsentation. Hannover. Online verfügbar unter https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/10/2020_YouGov_TUI-Stiftung_Junges-Deutschland-in-Zeiten-von-Corona.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2021.

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.

7 Anhang

7.1 Leitfaden Gruppendiskussion

Beginn

1. Alle begrüßen und mich für ihre Teilnahme bedanken
2. Ich stelle mich vor (Laura, Mastarbeit, Soziale Arbeit, Jugend und Corona)
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: „Wichtig ist, ihr stellt euch bitte nicht nur mir vor, sondern allen hier anwesenden“ → Name – Vorname reicht, Alter und welche Schule ihr besucht oder welche Ausbildung oder Arbeit ihr macht

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, die tolle Diskussion
4. Erklären wie es weiter geht (3.Phase, wann Ergebnisse da sind)

7.2 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@ostfalia.de

0151 [REDACTED]

7.3 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



7.4 Information und Einwilligungserklärung

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 Deine Situation zu erhalten, wird mit Dir zuerst in einem Interview und zu einem späteren Zeitpunkt in einer Online-Gruppendiskussion über Deine Erfahrungen gesprochen. So erwarte ich mir einen Einblick in Deinen Lebensalltag und in durch die Pandemie entstandene Herausforderungen und Deinen Umgang damit zu erhalten.

Das Interview und die Online-Gruppendiskussion werden in Ton und Video aufgezeichnet und von Angehörigen des Forschungsprojekts in Schriftform gebracht. Die Transkripte werden, wenn es für den Zweck der Forschung unerlässlich ist, an die Forschungspartner im Projekt weitergegeben. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interview- und Online-Gruppendiskussionstexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen können, verändert oder aus dem Text entfernt. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ton- und Videoaufnahmen gelöscht.

Die Teilnahme an dem Forschungsprojekt ist freiwillig. Du hast zu jeder Zeit die Möglichkeit, das Interview oder die Online-Gruppendiskussion abubrechen oder abzulehnen und Dein Einverständnis für eine Ton- und Videoaufzeichnung zurückzuziehen, ohne dass Dir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Gegebenenfalls werden besondere Kategorien personenbezogener Daten der folgenden Datenkategorien erhoben: rassische und ethnische Herkunft, politische Meinungen und religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von den Interview- und Online-Gruppendiskussionsdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden die Kontaktdaten gelöscht.

Die Daten werden im Rahmen der Masterarbeit ausgewertet und interpretiert und an den Paritätischen Niedersachsen weitergegeben. Eine Veröffentlichung des Abschlussberichts ist vorgesehen.

Nach Abschluss des Forschungsprojektes kann ich Dich gerne über Ergebnisse informieren.

Ich bedanke mich bei Dir, dass Du mich in meiner Forschung unterstützt.

Einwilligung zur Teilnahme

Ich habe die schriftliche Information zu dem wissenschaftlichen Forschungsprojekt „Jugend und Corona in Niedersachsen“ erhalten. Ich hatte ausreichend Gelegenheit, die Informationen zur Kenntnis zu nehmen und habe diese verstanden.

Ich wurde schriftlich über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojektes, meine Rechte und Pflichten und meine Datenschutzrechte informiert.

Ich erkläre hiermit meine Teilnahme an dem wissenschaftlichen Forschungsvorhaben „Jugend und Corona in Niedersachsen“.

Ja **Nein**

Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung

Ich bin mit der Verarbeitung meiner erhobenen personenbezogenen Projektdaten, nämlich der Audio- und Videoaufzeichnung meines Interviews und der Online-Gruppendiskussion im Rahmen des wissenschaftlichen Forschungsprojektes „Jugend und Corona in Niedersachsen“ einverstanden. Insbesondere auch mit der Verarbeitung der oben genannten besonderen Kategorien der personenbezogenen Daten.

Ja **Nein**

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort, Datum

Unterschrift

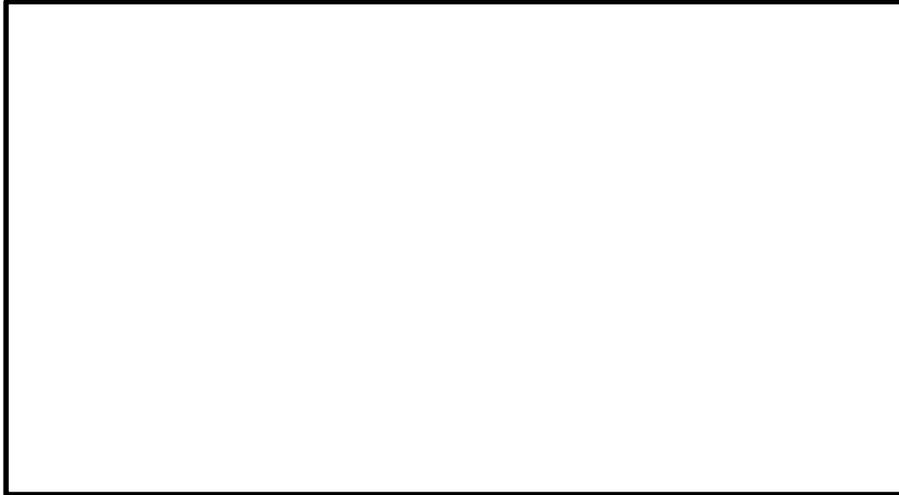
7.5 Kurzprotokoll der Gruppendiskussionen

Kurzprotokoll

Name der Gruppe:

Datum der Durchführung:

Verteilung der Personen auf dem Bildschirm:



Prägnante Themen:

Szenische Auffälligkeiten:

Sonstiges:

7.6 Transkriptionsrichtlinien

| | |
|-----------|---|
| I | |
| 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 |
| <u>ja</u> | 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] |

7.7 Transkript Gruppe Sonne – Passage ‚letzter Sommer‘

1367 I

1368 Jf: L @(.)@

1369 Em: Alle (.) ja

1370 Y1: Und fühlt ihr euch wohl zu Hause also in eurer Wohngegend

1371 Em: Ja: das

1372 I

1373 Mf: L Mhm

1374 Em: Sind halt viele Kinder

1375 Nm: Joa I

1376 Jf: L @(.)@

1377 Em: Hier ist alles in der Nähe von mir ich muss jetzt nicht n Kilometer zu Netto fahrn des
1378 ist einfach hier mit Fuß zweihundert Meter oder hundert Meter

1379 I

1380 Nm: L Mhm

1381 Em: Also ich wohne gut hier in Gemeinde

1382 I

1383 Vf: L Ja definitiv bei uns auch mega schön wir
1384 kommen mit allen Nachbarn gut klar man hat natürlich auch ältere Nachbarn ähm und
1385 äh natürlich dann auch jüngere Familien aber man kommt damit ganz gut ,klar, (.)
1386 man grüßt sich immer man quatscht mal es ist nicht so dass man stumpf ähm stumpf
1387 sich gegenüber (.) also sich entgegen kommt und nicht hallo sagt sondern schweigt
1388 ähm ;ja;; man man kann sich dann auch mal unterhalten wie des ist die Kinder gehen
1389 zur Grundschule in Kindergarten auf die weiterführende Schule also dass ist alles
1390 zusammengewürfelt und ähm (.) kann man sich da gut mal drüber unterhalten wie es
1391 bei denen auch grad so ist mit der Arbeit und so

1392 Hm: Joa bei uns auch ähm (.) joa schön ruhig aufm Land halt man hat die (Jagd) halt
1393 direkt bei sich zu Hause auch wenn joa wenn (und auch) zum Angeln sowas alles das
1394 ist halt alles direkt (neben da)

1395 Y1: (5) Gut und wenn ihr jetzt vielleicht auch n bisschen mehr an den Sommer weil da hat
1396 man das vielleicht öfter gemacht oder an den Herbst an Schönwettertage zurück
1397 denkt (.) wenn ihr was draußen gemacht habt oder euch mit Freunden getroffen habt
1398 ähm ja wie war das denn so für euch was warn denn da so die Gefühle die ihr hattet
1399 oder gabs da besondere Erlebnisse oder Situationen die ihr erlebt habt

1400 Nm: Vor ?Corona?

1401 I

1402 Y1: L Ne mit Corona im letzten Jahr

1403 I

1404 Em: L In diesem Sommer ah letzten Sommer

1405 I

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 I

1411 Mf: L Also letztes Jahr im Sommer war es ja so dass man sich noch mit zehn
1412 Personen treffen konnte

1413 I I

1414 Em: L Ja I

1415 Nm: L Ja genau

1416 Mf: Da sind wir sind wir auch äh an den Fluss nach Nachbarort gefahrn 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 gefahrn 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
1447 im Sommer auch noch zu Hause und wir haben ganz viel im Garten gemacht wir ham
1448 uns äh Projekte neu ausgedacht und ähm (.) äh die umgesetzt so wir ham nen neuen
1449 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
1466 Y1: (4) Mhm gut und (.) ja hattet ihr denn so in der Zeit wenn ihr was mit Freunden
1467 gemacht habt oder draußen ward so im letzten Jahr unter Corona auch mal das
1468 Gefühl irgendwie besonders unter Beobachtung zu stehn
1469 Mf: Ja also man hat schon gemerkt die Polizei ist ähm überall mehr durch Siedlungen
1470 gefahren um zu kontrolliern wer denn wohl irgendwie keine Ahnung auf seinem
1471 Grundstück steht oder wie viele ,Leute, und ähm man hat sie halt immer wieder
1472 gesehn auch a- speziell abends ähm sind die auch viel öfter rumgefahren weil sonst
1473 sieht man die ja so ga:r nicht in Siedlungen oder so aber dann (.) ja haben die einen
1474 schon so (.) mehr beobachtet also da hat man sich echt beobachtet gefühlt von
1475 denen von der Regierung
1476 Hm: Ja: ich hatte im Sommer als ich mit zwei Freunden in der Nacht angeln war an dem
1477 kleinen Fluss an sich es gibt kein Haus weit und breit und da ist halt n (.) Polizeiauto
1478 auf einmal da fast direkt an dem kleinen Fluss lang gefahren wo man sich halt auch
1479 dachte warum fahrn die denn da lang da ist ja: da gibt ja kein Schwein
1480 Vf: Wir hatten uns auch von n paar Freundinnen das Niedersachsenticket geholt ähm (.)
1481 und sind dann in verschiedene Städte gefahren also nach Bremen zum Beispiel oder
1482 mal nach Osnabrück und ähm da hat man dann auch schon gemerkt dass auch nicht
1483 nur die Polizei sondern auch die ähm das Zugpersonal die ähm Ticketkontrolleure
1484 verstärkt darauf achten und einen kontrollieren und auch öfter (.) als sonst immer
1485 durch den Z- durch des Zugabteil laufen um zu gucken ob man ne Maske auf hat
1486 oder das auch äh in so größeren Kaufhäusern oder auch in der Stadt draußen dass
1487 da jeder die Maske auf hat oder oder wens halt nicht so ist dass man dann äh
1488 irgendwo in nem Café sitzt oder so oder halt äh oder also mit Abstand steht aber so-
1489 da hat man sich auch schon sehr kontrolliert gefühlt weil auch wenn man die Maske
1490 dann nur von der Nase weg hatte hat jeder einen angeguckt und so ?h::?
1491 |
1492 Nm: | L @(.)@
1493 Vf: Das darf die gar nicht ähm und dass dann auch wenn man das Gefühl hatte das
1494 Gefühl irgendwie in jeder Ecke irgendwo n Polizist steht
1495 |
1496 Em: | L Ja das stimmt
1497 Jf: Ich find auch die eigenen Nachbarn sind da sehr extrem also ich muss sagen wenn
1498 ich mit ner Freundin oder zwei draußen im Garten sitze denk ich oh da ruft gleich der
1499 nächste Nachbar die Polizei und das ich auch im pl- im Dorf nebenan sag ich mal
1500 ähm also in Kleindorf das kennen Sie wahrscheinlich nicht aber da ist wirklich so dass
1501 da wirklich jeder wenn man sich zu zweit in die Gartenhütte sitzt äh da da ruft jeder
1502 Nachbar sofort die Polizei da wird auch nicht lang gefackelt da wird auch nicht
1503 vorbeigekommen sondern sofort hey die verstoßen gegen die Coronaregeln äh es
1504 wird Polizei gerufen
1505 Vf: Also das ist bei uns in der Nachbarschaft ist es eigentlich so ähm dass es dass
1506 gesagt wird ey wir unterstützen uns gegenseitig äh und das ist so dass ähm (2) das j-
1507 auch wenn der eine mal da eine Person zu viel hat dass man trotzdem nicht sagt ey
1508 dududu das darfst du nicht ähm sondern da wird auch gesagt ey weißt du was wenn
1509 du was hast kannst du zu mir kommen und wenn ich was hab kann ich auch zu dir
1510 kommen und ähm da hilft man sich dann gegenseitig und sagt ey ist nicht so schlimm
1511 (.) aber äh wir ham dann auch ein GeWo-Haus also gemeinschaftliches Wohnen

7.8 Transkript Gruppe Stern – Passage ‚verlorene Jugend‘

97 jetzt natürlich auch komplett weggefallen alles (3) was natürlich auch schwierig ist für
98 einige halt irgendwie auch so n erweitertes Taschengeld zu verdienen weil da gibt's
99 nicht mehr viele Möglichkeiten dann
100 Y1: (7)Und was sind da so Gefühle die ihr dabei habt wenn ihr jetzt dran denkt ihr habts
101 angesprochen Jobs sind weg
102 Lf: Mhm
103 |
104 Tm: L Verzweiflung
105 |
106 Lf: L Ja
107 Tm: Man weiß nicht was man tun soll
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 Tm: L Mhm
137 Lf: 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,
142 Y1: (23) Könnt ihr mir denn da noch n bisschen mehr zu erzählen wenn du hast jetzt auch
143 gesagt in einem Jahr kann man viel erleben (.) man hat das Gefühl man kann nicht
144 viel machen (.) gibts denn da sonst noch was was euch irgendwie bewegt oder sagt
145 das ist euch ?wichtig?