

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

Handbuch Peerforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

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

Inhalt

Vorwort	9
Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung	11
<i>Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff</i>	
I Grundlagentheorie und Disziplinperspektiven	
Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung	37
<i>Heinz-Hermann Krüger</i>	
Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration	55
<i>Hartmut M. Giese</i>	
Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung	75
<i>Maria von Salisch</i>	
Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf	89
<i>Sina-Mareen Köhler</i>	
International and Comparative Peer Research: Challenges in comparing apples to oranges	121
<i>Jonathan Bruce Santo, Lina Maria Saldarriaga and William M. Bukowski</i>	
II Methodische Zugänge	
Das Gruppendiskussionsverfahren	137
<i>Peter Loos</i>	
Interviews	145
<i>Maren Zschach</i>	
Ethnografie	151
<i>Heike de Boer</i>	

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0699-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0845-1 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Bild (und Video)	159
<i>Nora Friederike Hoffmann</i>	
Netzwerkforschung und Soziometrie	167
<i>Jörg Nicht</i>	
Surveys	179
<i>Oliver Böhm-Kasper</i>	
Triangulation/Mixed Methods Research in der Peerforschung	187
<i>Anna Brake</i>	

III Gegenstandsfelder der Peerforschung und Bestandsaufnahme

a) Peer- und Freundschaftsbeziehungen

Informelle Beziehungen: Cliques	201
<i>Roland Eckert, Patricia Erbedinger, Judith Hilgers und Thomas Wetzstein</i>	
Freundschaften auf Distanz durch regionale und globale Mobilität	223
<i>Doris Weidemann</i>	
Interethnische Peer- und Freundschaftsbeziehungen	237
<i>Heinz Reinders</i>	
Romantische Beziehungen	249
<i>Inge Seiffge-Krenke</i>	
Aggression, Gewalt und Mobbing unter Gleichaltrigen	261
<i>Peter Sitzer und Wilhelm Heitmeyer</i>	
Die Bedeutung der Familie für die Gleichaltrigenbeziehungen	275
<i>Ulrike Deppe</i>	

b) Praxen der Peers

Laboratorium statt Moratorium Von der Peerkultur der Gleichaltrigen zum Szeneleben der Gleichartigen	291
<i>Paul Eisewicht, Arne Niederbacher und Ronald Hitzler</i>	
Peergroups als Kontexte der Aushandlung und Praxis von Geschlechterrollen	305
<i>Tina-Berith Schrader</i>	

Freizeitaktivitäten der Peers in städtischen und ländlichen Regionen	323
<i>Marius Harring</i>	
Immer vernetzt – Peerbeziehungen von Jugendlichen in Online-Umgebungen	339
<i>Ulla Autenrieth und Klaus Neumann-Braun</i>	
Jugendliche Peergroups und Protest	353
<i>Nicolle Pfaff</i>	
Netzwerk-Lerner und informelles Lernen in Peergruppen	365
<i>Manuela du Bois-Reymond und Imbke Behnken</i>	
Substanzkonsum in Peerkontexten am Beispiel jugendkulturellen Rauschtrinkens	383
<i>Christian Wißmann und Barbara Stauber</i>	

c) Peers und Freundschaft in Institutionen

Der Beginn: Gleichaltrigenbeziehungen im Kindergarten	397
<i>Karin Wehner</i>	
Peerkultur in der Schule	413
<i>Hedda Bennewitz, Georg Breidenstein und Michael Meier</i>	
Freundschaft und Studienzeit	427
<i>Dominik Krinninger</i>	
Peers von Kindern und Jugendlichen in Heimen	439
<i>Susanne Siebholz</i>	
Gleichaltrige in außerschulischen Freizeitinstitutionen am Beispiel von Sportvereinen	455
<i>Roland Messmer und Nathalie Brea-Steffen</i>	
Peers und Übergänge im Bildungssystem	469
<i>Sven Thiersch</i>	
Ganztägige Bildung und verschulte Freizeit als gewandelte Kontakträume	483
<i>Cathleen Grunert</i>	

d) Peers, Freundschaft und Gesellschaft

Peers und die Reproduktion sozialer Ungleichheit	499
<i>Annekatriin Steinhoff und Matthias Grundmann</i>	

Kinder in Armut und Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren und späten Kindheit	515
<i>Karl August Chassé</i>	
Peers und demografischer Wandel	531
<i>Katharina Walgenbach</i>	
Intersektionalität — Eine Perspektive für die Peerforschung?.....	545
<i>Marcel Eulenbach und Christine Wiezorek</i>	
Inklusion — (k)ein Thema für die Peerforschung?	561
<i>Anja Tervooren</i>	
Peer group and political socialization	577
<i>Ellen Quintelier and Cecil Meeusen</i>	
Das Framing von Cyberbullying in den US-amerikanischen Mainstream-Medien	589
<i>Tijana Milosevic</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	603

Vorwort

Das vorliegende Handbuch systematisiert vorliegende disziplinäre und theoretische Ansätze, forschungsmethodische Zugänge und empirische Studien aus dem vielfältigen, interdisziplinären Feld der Forschung zu den Peerbeziehungen. Unter Einbezug einiger internationaler Beiträge liegt damit für den deutschsprachigen Raum erstmals eine umfangreiche Darstellung zu bestehenden Perspektiven der Peerforschung vor, die für einzelne Forschungsfelder den Stand der Arbeiten in integrativer Form vorstellt und Anchlüsse für künftige Studien im Gegenstandsbereich markiert.

Allen, die zur Entstehung dieses Handbuchs beigetragen haben, danken wir ganz herzlich für die Unterstützung. Den Autorinnen und Autoren gebührt unser Dank für die Arbeit an ihren Beiträgen mitunter zu bislang kaum systematisierten Forschungsbereichen. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Verlags Barbara Budrich danken wir für die professionelle und motivierte Begleitung bei der Erstellung des Bandes. Petra Olk an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Bettina Zapf an der Leibniz-Universität Hannover und Nermin Kilicaslan sowie Sarah Burs an der Universität Duisburg-Essen sei für die redaktionellen Arbeiten an den Einzelbeiträgen und die Kommunikation im Erstellungsprozess herzlich gedankt.

Hannover, Halle/Saale, Essen im September 2015
Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff

Laboratorium statt Moratorium

Von der Peerkultur der Gleichaltrigen zum Szeneleben der Gleichartigen

Paul Eisewicht, Arne Niederbacher und Ronald Hitzler

In diesem Beitrag vertreten wir die These, dass die peerfokussierte Sozialisationsforschung mit dem in diesem Kontext gängigen Moratoriumskonzept das Phänomen (Jugend-)Szenen nicht adäquat zu fassen vermag. Szenen sind vielmehr gesellschaftstheoretisch als eine der Folgen individualisierter Lebensvollzüge, nämlich als andauerndes Laboratorium des sozialen Miteinanders, zu begreifen und im Einzelnen in ihrem jeweiligen Eigensinn empirisch (ethnographisch) zu erkunden.

1. Peers als Sozialisationsinstanzen

In eine Gesellschaft wird ein Mensch nicht einfach hineingeboren. In eine Gesellschaft wird er vielmehr hineinsozialisiert. Auf vielfältige Weisen eignet er sich Können und Wissen an, das er braucht, um sich in Gesellschaft angemessen verhalten zu können. Dadurch erfährt er eine Gesellschaft als *die* Gesellschaft oder jedenfalls als *seine* Gesellschaft. Irgendwann (also zu einem je nach Gesellschaft institutionell anders verhandelten Zeit- oder Entwicklungspunkt) wird ihm dann in der Regel attestiert, dass er ein vollgültiges ‚Mitglied‘ der Gesellschaft, dass er erwachsen und dass er damit ein eigenverantwortlicher Träger sozialer Rollen sei. Auf dem Weg dahin wirken diverse Sozialisationsinstanzen auf ihn ein. In modernen Gesellschaften sind das v.a. die eigene Familie, die Schule, Medien und Gleichaltrige bzw. Peers (Hurrelmann/Quenzel 2010; Ecarius u.a. 2011; Neumann-Braun u.a. 2012). Dementsprechend ist die sozialwissenschaftliche Forschung zu Peers daran orientiert, „Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen“ (Harring u.a. 2010; Gaupp/Lüders 2015) zu untersuchen. Peers, so eine prominente Position, sind dabei im Vergleich zu Familie und Schule vor allem für die Formung des Konsum-, Freizeit- und Sozialverhaltens von Bedeutung (Heyer u.a. 2012; Hurrelmann/Quenzel 2013: 172). Einflüsse von Peers stehen dabei zu denen von vorwiegend durch erwachsene Rollenträger geprägten Sozialisationsinstanzen – insbesondere zu Familie und Schule – in einem Spannungsverhältnis (de Boer/Deckert-

Peaceman 2009; Krüger u.a. 2015). Die Bedeutung von Peers nimmt in der Jugendphase im Zuge von deren Verschulung und dem Kontakt mit Gleichaltrigen typischerweise zu (Heyer u.a. 2012; Böhnisch/Lenz 2014: 64). Damit sind Schulen auch „Umschlag- oder Marktplätze für jugendkulturelle Stile bzw. jugendkulturelles Kulturgut“ (Willems/Eichholz 2008: 896f.) bzw. sind Peers in Schulen auch Schnittpunkte zu jener Form der auch der Bewältigung von Sozialisationsaufgaben dienenden Gesellung jugendlicher Menschen, die wir als Szenen bezeichnen.

Szenezugehörigkeiten spielen im Schullalltag eine Rolle (sie moderieren z.B. Freundschaftsbildungen in der Schule), auch wenn der Ort Schule kein relevanter Szenetreffpunkt ist (Willems/Eichholz 2008: 897). Daraus erklärt sich jedoch, warum in der schul- und jugendfokussierten Forschung Szenen (u.E. unzulänglicherweise) auch als Gleichaltrigen- bzw. Peerkultur gelten. Als symptomatisch für die Peerforschung (Schmidt 2004: 79ff.; Bünger 2011; Heyer u.a. 2012) sind dementsprechend die folgenden Befunde anzusehen:

- Peers werden (immer noch) vorrangig im Kontext Jugendlicher verhandelt – wobei als ‚Jugendliche‘ Menschen einer je nach Perspektive verschieden gefassten Altersspanne bezeichnet werden.¹
- Innerhalb einer als ‚Jugend‘ bezeichneten Lebensphase wird Peers eine spezifische Funktion hinsichtlich bestimmter Problemlagen und Sozialisationsaufgaben zugeschrieben.² Peers werden also in Relation bzw. im Kontrast zu anderen Sozialisationsinstanzen (v.a. zu Schule und Familie) begriffen.³
- Szenen werden als eine Art von Peergruppen und damit im Kontext von deren sozialisierender Funktion im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen verstanden.

Um dem Verhältnis von Szenen und ihrer sozialisatorischen Funktion nachzugehen, ist es dabei unerlässlich, diese vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu verstehen.

1 Peers wiederum werden v.a. im Schulkontext verhandelt oder auf diesen bezogen, da die Sozialisationsinstanz Schule in ihrer Struktur (Klassenverbände nach Altersstufen) die Bildung von Peers als Gleichaltrigengruppe befördert.

2 Wie Nora Gaupp und Christian Lüders (2015: 64f.) bemerken, werden Peers „in den seltensten Fällen als Thema für sich [sondern v.a. in Bildungskontexten, Anmerkung der Autoren] behandelt“.

3 Angesichts zunehmender Individualisierung und damit einhergehender Dynamisierung und Fragmentierung von Lebensläufen stellt sich die – z.B. in der Diskussion um ‚lebenslanges Lernen‘ verhandelte – Frage, ob die für die Lebensphase Jugend reklamierten Sozialisationsaufgaben nicht zu dauerhaften Handlungsproblemen gerinnen.

2. Gesellungsgebilde in der Gegenwartsgesellschaft

Leben in der zweiten Moderne

Wir bezeichnen die Zeit, in der wir Gegenwartsmenschen leben, allgemein gesprochen als Moderne. Im Zuge aktueller Gegenwartsdiagnosen einer „Risiko“- (Beck 1996), „Erlebnis“- (Schulze 2005) oder „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) zeichnet sich zunehmend eine Differenz zwischen einer ersten und einer zweiten, gegenwärtigen Moderne ab. Diese zweite Moderne steht dabei in Fortsetzung der generellen Tendenzen der Moderne, wird aber von der ersten Moderne als radikalisierte, reflexiv gewordene Moderne (Beck 1996; Berger/Hitzler 2010a) abgegrenzt (seltener als Spät- oder Postmoderne).⁴ Die zweite Moderne ist durch eine Intensivierung von Individualisierung qua Pluralisierung, Globalisierung und Mediatisierung gekennzeichnet. Infolge dessen zeichnet sich die zunehmende Auflösung von Klassen- und Schichtstrukturen sowie von gesellschaftlichen Verbindlichkeiten aufgrund traditionaler sozialstruktureller Zugehörigkeiten wie Religion, Nachbarschaft und Familie (Beck 1996: 139f.) ab. Das Individuum ist folglich ‚entbettet‘ aus diesen Gewissheiten, die seinen Alltag maßgeblich bestimmten. Brüchig werden damit nicht nur soziale Beziehungen, sondern gleichsam individuelle Lebensentwürfe. Das bedeutet, dass Menschen heute mental typischerweise ‚im Freien‘ stehen (Hitzler/Honer 1994: 308).

Angesichts eines schier endlosen Panoramas von Deutungsmustern und Handlungsorientierungen, bedient sich das freigesetzte Individuum aus den möglichen Sinnangeboten und bastelt sich so (gezwungenermaßen) sein ganz eigenes ‚Sinn-Dach‘ aus kleineren und größeren Elementen, die ihm für kurze oder längere Zeit Orientierung bieten.⁵ Die Wahl zwischen und unter diesen Orientierungen gleicht einer experimentellen Versuchsanordnung, die nach dem ‚Trial & Error‘-Prinzip einer ‚Bastelexistenz‘ (Hitzler/Honer 1994) funktioniert. Das eigene Erleben dient dabei dem Einzelnen als Orientierungspunkt der Kontinuität selbstverantwortlichen Handelns (Schulze 2005: 35ff.). Die potenzielle Kurzweiligkeit und Brüchigkeit sozialer Beziehungen und darin die Gefährdung der eigenen Individualität ist dabei „der Preis für das Recht [,] individuelle Ziele zu verfolgen, aber notwendigerweise und zugleich ein ziemliches Hindernis beim Versuch, diese Ziele effektiv zu verfolgen“ (Bauman 2003: 200). Als Existenzbaster ähnelt der moderne Mensch einem Vagabunden (oder allenfalls einem Nomaden), der auf der Suche nach geistiger und gefühlsmäßiger Heimat ist (Hitzler/Honer 1994: 311f.).

4 Für die Spätmoderne bleibt die Frage wie man von der Gegenwart aus ein ‚spät‘ attestiert, für die Postmoderne gilt dies analog, zumal unklar ist, ob damit das ‚Projekt der Moderne‘ (Jürgen Habermas) bereits abgeschlossen ist.

5 Individualisierung führt einerseits zu einer Vermehrung von Handlungsressourcen und Handlungsalternativen für Akteure, die die Kompetenzen haben, die zunehmende Komplexität des sozialen Lebens für sich zu nutzen. Andererseits befördert sie aber auch die Erfahrung vermehrter und einengenderer Restriktionen bei den Akteuren, die diese Kompetenzen nicht besitzen. Die Rede von der ‚Individualisierung‘ konnotiert also Chancen und Risiken zugleich (Hitzler/Niederbacher 2010: 12).

Posttraditionale Gesellung: Von Subkulturen und Jugendkulturen zu Jugendszenen

Eine Antwort auf den Verlust traditionaler Verbindlichkeiten findet sich daher in solchen Sozialformen, die Menschen aufgrund eines gemeinsamen Themas bilden (als ‚flüchtige Gemeinschaften‘ Baumann 2009; als ‚Neo-Tribes‘ Maffesoli 1996). Neben der (mitunter) beliebigen Verwendung des Begriffs ‚Szene‘ finden sich in der Peerforschung hierfür auch andere Begriffe, die mehr oder weniger synonym Verwendung finden (Eccarius u.a. 2011: 105) – z.B. ‚Subkulturen‘ (Hurrelmann/Quenzel 2013: 182), ‚Jugendkulturen‘ (Bünger 2011: 269; Harring u.a. 2010) oder ‚Peerkulturen‘ (Schmidt 2004; de Boer/Deckert-Peaceman 2009: 72).⁶ Auch wenn alle Begriffe in der Forschung präsent sind, weisen diese verschieden lange Karrieren auf, wobei die Begriffe ‚Subkultur‘, ‚Jugendkultur‘ und ‚Szene‘ wie folgt unterschieden werden können (Eisewicht/Pfadenhauer 2015):

(1) Der Begriff *Subkultur* wurde von dem amerikanischen Soziologen Milton M. Gordon Ende der 1940er Jahre in die Fachdiskussion eingebracht (Gordon 1947 – mittlerweile häufig synonym mit Gegenkultur). Zentrales Kennzeichen des Subkultur-Ansatzes ist es, dass er auf identifizierbare ‚Teile‘ einer Gesellschaft fokussiert, die sich in ihrer Lebensweise, in ihren Ansichten und Werten von der Gesamtgesellschaft unterscheiden. Offenkundig ist, dass ‚Andersartigkeit‘ einer Subkultur vom unterstellten konsensuellen Standpunkt der Hegemonialkultur aus attestiert wird.⁷ Grundlegend ist für die Subkulturforschung dabei eine Annahme sozialer Klassen(unterschiede), wobei Subkulturen als Kompensation sozialer Deprivation in den unteren Klassen auftreten. Diese Überlegungen wurden Anfang der 1970er Jahre von Forschern aus dem Birminghamer ‚Centre for Contemporary Cultural Studies‘ (CCCS) aufgegriffen und weiter entwickelt. Zentral und neu war an den Subkultur-Analysen des CCCS, dass Subkulturen eigene Stile ausbilden und dass es (zunächst) nicht um Delinquenz, sondern um die Beschreibung von Lebensweisen geht. Anders ausgedrückt: Es geht bei der Analyse von Subkulturen also nicht mehr um eine Beschreibung im Verhältnis zum Eigenen (im Sinne der Hegemonialkultur), sondern um die Beschreibung des Anderen im Hinblick auf dessen eigene Normen, Werte und Stile (Sack 1971). Die ‚Mitglieder‘ von (jugendlichen) Subkulturen erscheinen dergestalt als aktive Gestalter kulturellen und gesellschaftlichen Wandels, da sie den ‚Spaß am Widerstand‘ durch Aneignung und Umformung hegemonialkultureller Angebote zur Ausbildung eigener Stile kultivieren (Willis 1979). Mit dem Fokus auf die Widerstände von Subkulturen gegenüber Hegemonialkulturen einerseits und die diesen zugrunde liegenden sozialstrukturellen Ungleichheiten andererseits findet das Konzept der

Subkulturen auch aktuell noch Anwendung und Fürsprecher (Shildrick/MacDonald 2006; Gelder 2007).

- (2) In Kritik an der Vorstellung einer Hegemonialkultur und einer vertikalen Differenzierung in Klassen sowie der Bewertung des Verhaltens von Jugendlichen als deviant wurde sukzessive der Begriff *Jugendkultur* in Anschlag gebracht. Hiermit wird nicht mehr (zentral) auf Abgrenzung abgehoben, da die Elterngenerationen, als „Kinder der Freiheit“ (Beck 1997), ihren Kindern (zunehmend) größere Toleranzspielräume zugestehen (Gebhardt 2010: 329). Der Begriff Jugendkulturen markiert diesen zugestanden Raum für Entfaltung (auch im Sinne von abweichendem Verhalten), der als Eigenständigkeit der Jugend und weniger als deren Widerständigkeit verstanden wird. Jugendkulturen sind dergestalt v.a. biographisch begrenzte Sonderwelten, die gesellschaftlich verankert sind. Entgegen der Abkehr von einer Widerständigkeit gegen eine Hegemonialkultur bleiben in dieser Lesart allerdings eine Zuordnung zur Freizeit (im Sinne eines Moratoriums) und eine Abgrenzung von Erwachsenen (und damit ein Fokus auf Peers) bestehen.
- (3) *Szenen* lassen sich in Fortsetzung der Tendenz zur Entstandardisierung und Entstrukturierung des Lebens in modernen Gesellschaften konzeptionalisieren. In Richtung der Eigenständigkeit von Gesellungsformen im Auslassen des Verweises als *Teilkultur* eines irgendwie gearteten Ganzen. Vielmehr handelt es sich um eine eigene Mikrokultur mit sozial approbiertem Wissen von den ‚richtigen‘ Verhaltensweisen. In Szenen kommen zunehmend (und je länger diese Szenen bestehen) Menschen nachgerade *jeden* Alters zusammen (Bennett/Hodkinson 2012). Damit tritt an die Stelle des Jugendlichen zunehmend der juvenil Orientierte mit seiner Begeisterung für eine Szene (d.h. Jugendlichkeit bzw. Juvenilität ist weniger eine Altersfrage, als vielmehr eine Frage der Einstellung zur Welt im Sinne einer mentalen Disposition).⁸ Was im Wandel von Subkulturen zu Szenen deutlich wird, ist die Dynamisierung von Zugehörigkeiten (von milieuspezifischen Gesellungen in Subkulturen zum flüchtigen Ein- und Austausch in Szenen). Damit geht die Entstrukturierung dieser Formen einher, was meint, dass Szenen weniger dadurch verstanden werden können, dass man sie als Freizeit- oder Jugendformation auffasst, sondern dadurch, dass man in der Berücksichtigung ihrer Eigensinnigkeit versteht, wie Szenezugehörigkeiten (in ihrer Vielfalt) solche Versuche der sozialstrukturellen Einhegungen nicht nur nach Alter, sondern auch nach Herkunft, Bildung und Geschlecht ‚sprengen‘.⁹ Mit dem Begriff ‚Szene‘ werden nämlich thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen bezeichnet, die bestimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln. Eine Szene

6 Es handelt sich dabei um sozialwissenschaftliche Rekonstruktionen von sozialen Phänomenen. Das gleiche Phänomen kann also verschieden betrachtet werden (Hardcore/Straight Edge als Subkultur Wood 2006; als Jugendkultur Calmbach 2007; als Szene Lorig/Vogelgesang 2011 oder als Bewegung Kuhn 2010).

7 Dies erklärt auch den Fokus auf abweichendes bzw. deviantes Verhalten in der Subkulturforschung.

8 Dieser Konzeption zufolge gibt es keine hegemoniale Jugend- oder Erwachsenenkultur; keinen kulturellen Mainstream der im Zentrum einer ‚Generation‘ steht, sondern vielmehr eine Vielfalt nebeneinander stehender Szenen.

9 Es gibt auch in Szenen soziale Ungleichheiten und Konflikte. Diese verlaufen aber in der Regel nicht entlang als vorgängig angesehener sozialstruktureller Differenzen, sondern vielmehr entlang der Differenz szenespezifischer Relevanzen und Kompetenzen.

weist typischerweise lokale Einfärbungen und Besonderheiten auf, ist jedoch nicht lokal begrenzt, sondern ein weltumspannendes, globales – und ohne intensive Nutzung moderner Medien der daran Beteiligten kaum noch überhaups vorstellbares – Gesellungsgebilde bzw. eine ‚globale Mikrokultur‘ (Hitzler/Niederbacher 2010a: 15f.).

Als „Rüstung mit Reißverschluss“ (Bauman 2003: 199) bieten Szenen (teil-)zeitliche Vertrautheit, Orientierung und quasi ‚Bausteine‘ für die eigene Bastelexistenz. Szenen können individuell riskante Entscheidungen und Handlungsorientierungen (für einen Lebensstil, eine politische oder konsumistische Einstellung etc.) in Form kollektiver Sicherheiten stabilisieren. Über das Leben in Szenen können Identitäten in den Selbst- und Erlebniserwartungen der Zugehörigen aufgebaut, stabilisiert und erweitert werden (Schulze 2005). Damit sind Szenen Filter und Katalysatoren sozialer Beziehungen, aber auch Aushandlungsort von szenespezifischen Statusgewinnen und Hierarchien.¹⁰ Dabei gilt für die Zugehörigkeit zu Szenen, dass die Entscheidung für diese stets fragil und risikobehaftet ist. Die Letztbegründung für die eigene Zugehörigkeit liegt in der Selbstverortung, die vor allem aus einem subjektiven Wohlempfinden erwächst, nämlich dem ‚guten Gefühl‘ jetzt gerade in genau dieser Szene dabei zu sein und dazuzugehören.

3. Von Gleichaltrigen zu Gleichartigen – das Beispiel Graffiti-Szene

Veranschaulichen lassen sich die genannten Aspekte am Beispiel der Graffiti-Szene.¹¹ Zentrales Thema ist hier das stilisierte handschriftliche Schreiben von Buchstaben auf Flächen. Geschrieben wird dabei mit verschiedensten Materialien (‚klassisch‘ mit Farbe aus Spraydosen oder Filzmarkern, aber auch mit Feuerlöschern oder Säure). Wie auch in der Selbstbezeichnung als ‚Writer‘ (also Schreibender, nicht Malender) angezeigt wird, geht es dabei hauptsächlich um einen Schriftzug (eine Kombination von typischerweise drei bis fünf Buchstaben), entweder in einer schnellen, einfachen und einfarbigen Ausführung als sogenanntes ‚Tag‘ oder aber großflächig, mehrfarbig und verziert als

10 Wir beobachten seit der Jahrtausend-Wende ein zunehmendes Interesse an stärker charismatisch-autoritativer und an moralisch (wieder) aufgeladener Vergemeinschaftung. Anscheinend reicht dieses Interesse nur so weit, wie diese Moral zu leben nicht auferlegt erscheint, sondern motiviert ist dadurch, eben ein ‚guter Mensch‘ sein bzw. ‚das Richtige‘ tun zu wollen. ‚Irgendwie‘ moralisch zu sein, gilt als ‚cool‘, cooler jedenfalls als die etwas angestaubt wirkenden Hedonismen der 1990er Jahre. Kurz: es transformiert sich mitunter das Prinzip ‚Verführung statt Verpflichtung‘ in das Bedürfnis ‚Vorbilder statt Vorschriften‘ (Hitzler/Niederbacher: 2010b: 95).

11 Die Szeneforschung differenziert sich zunehmend in szenespezifische Forschungsbereiche aus (als ‚Heavy-Metal-Forschung‘ Heesch/Höpflinger 2014 oder als ‚HipHop-Forschung‘ Bock u.a. 2007). Damit ist für die Szeneforschung ein Schwerpunkt die Rekonstruktion von Szenen bzw. des Erlebens in diesen Szenen als eigensinnigem, szenespezifischem Welterleben (im Sinne einer kleinen sozialen Lebenswelt Luckmann 1970). Auf der anderen Seite finden sich Themen, wie Materialität und Mediatisierung die quer zu einzelnen Szenen stehen und auf die generellen Konstitutionsmerkmale von Szenen bzw. posttraditionaler Gesellung fokussieren.

‚piece‘. Im Vergleich zum handschriftlichen Schreiben geht es dabei weniger um einen (für Außenstehenden verstehbaren) semantischen Inhalt (über die Selbstbezeichnung bzw. Bezeichnung der eigenen Crew hinaus), als vielmehr um einen szenespezifischen Stil, der öffentlich präsentiert wird (auf legalen Flächen – sogenannten ‚Free-Walls‘ – aber auch auf illegalen Flächen wie z.B. auf Häuserwänden oder Zügen).¹²

Als thematisch fokussiertes Netzwerk teilen Menschen in der Graffiti-Szene diese Gemeinsamkeit, also das Anfertigen von Graffiti bzw. die Entwicklung eines – aufbauend auf szenetypischen Stilen als eigen verstandenen – ‚Styles‘. An dieses Kerninteresse sind verschiedene Wissensbestände und Fertigkeiten gebunden, die gewusst und gekonnt werden müssen. Dazu gehört nicht nur das Wissen darum, wie man Graffiti anfertigt, sondern auch wo man wie schreiben kann (auch ohne ‚erwischt‘ zu werden), wo man die besten und günstigsten Materialien bekommen kann, welche Farben und Marken wie zusammen passen (und welche Marken witterungsbeständig genug sind) und wie und wo man andere Writer kennenlernen kann. Aus der Motivation, Graffiti schreiben zu wollen, leiten sich szenespezifische Lernprozesse ab, die notwendig sind, um dazu zu gehören. Typischerweise können Menschen das, was in Szenen getan wird, nicht so ohne weiteres, und sie wissen im vornhinein auch nicht, was in Szenen adäquates und angemessenes Verhalten ist (z.B. was ein gutes Graffiti ausmacht, wie man sich in der Szene und miteinander verhält etc.). Dazugehören ist eines der grundlegenden Dinge, die man sich in Szenen aneignen muss – denn im Vergleich zur Familie oder Schulklasse ist Zugehörigkeit hier weniger organisational gegeben. Sie wird typischerweise vielmehr erlernt, hergestellt und aufrechterhalten.

Daraus ergeben sich auch die typischen Verläufe von Szenekarrieren. Writer beginnen üblicherweise damit, Graffiti im öffentlichen Raum wahrzunehmen und zu beobachten und – zunächst in Skizzenheften oder zu Hause – nachzuahmen. Das öffentliche Sprühen, zuerst einfache, kleine Schriftzüge (‚Tags‘), später größere und komplexere Werke (‚Pieces‘) an besser sichtbaren (und teils schwerer zugänglichen und damit prestigeträchtigeren) Orten, folgt oft zu einem Zeitpunkt, an dem sich der Szeneinteressierte bereits eine Weile mit der Szene beschäftigt hat (Eisewicht 2013). Mit zunehmender Verweildauer bilden Writer dann nicht nur einen eigenen Stil aus, sondern setzen auch verschiedene Schwerpunkte – z.B. auf den ästhetisch-künstlerischen Ausdruck (also einen zunächst innerhalb der lokalen Szene erkennbaren bzw. distinktiven Stil) oder auf eine professionell-handwerkliche Ausführung (also das erfolgreiche Fertigen eines Pieces unter immer schwierigeren bzw. komplexeren Bedingungen, d.h. z.B. an schwerer zugänglichen, aber sichtbarer Orten).

Innerhalb der Szene tauschen sich die Zugehörigen an verschiedenen Treffpunkten untereinander aus (z.B. an Freewalls, bei Graffiti-Battles, im Dosenladen oder bei Writern zu Hause), geben sich gegenseitig Hilfestellung (oder stehen ‚Schmiere‘), handeln (lokale und überregionale) Hierarchien sowie Deutungen aus und verhandeln auch Konflikte untereinander (z.B. wer wo Graffiti sprühen darf). Die Verteilung szenebezo-

12 Innerhalb des Graffiti gibt es spezifische Stile, wie z.B. das Schreiben in großen Blockbuchstaben, in Wolkenform oder in abstrakten Formen (blocky, bubbly, wildstyle), aber auch das intendiert ‚schlechte‘ Schreiben (anti-style).

gener Wissensbestände (welcher Writer, wo, was malt, welche Orte problematisch sind und wer überhaupt hinter welchen Schriftzügen steckt) befördert diesen Austausch. In diesem Miteinander zeigen Szenegänger füreinander Zugehörigkeit an (Eisewicht u.a. 2012) – typischerweise unter Rückgriff auf verschiedenste (Konsum-)Objekte. Zugehörigkeit wird also nicht nur sprachlich diskursiv, sondern auch materiell zeichenhaft verhandelt. Es stellt sich dabei nicht nur die Frage nach den ‚richtigen‘ Objekten, die zur Anzeige geeignet sind, sondern auch nach der in der Szene gemeinhin akzeptierten Darstellung und nach dem angemessenen Gebrauch dieser Objekte.¹³

Graffiti-Writer teilen damit vor allem die Gemeinsamkeit am szenespezifischen Thema, an dem sich ihr Austausch und ihr Miteinander ausrichten. Dergestalt finden sich in der Graffiti-Szene Menschen *jeden* Alters, Geschlechts, Bildungsgrades etc. – von der jugendlichen Hauptschülerin bis zum arbeitstätigen Familienvater (und vom Einsteiger, dem ‚toy‘ bis hin zur anerkannten Szenegröße, dem ‚king‘). Innerhalb der Szene spielen sich Aktivitäten auch in Crews, also in Gruppen von Writern ab. Was diese Crews bzw. die Graffiti-Szene dabei als Zusammengehörigkeitsprojekt, als Chance auf Vergemeinschaftung auszeichnet, ist weniger das geteilte Kulturgut oder ein gleiches Können, als vielmehr die Unterstellung, dass der Andere in der Szene einer ist, wie man selbst (nicht nur mit Blick auf die materiale Erscheinung, sondern auch hinsichtlich mentaler Dispositionen).¹⁴ Dass der Andere ‚meine Sicht der Dinge‘ teilt, dass ich mich als mit ihm zusammengehörig verstehe, weil ihm Graffiti das Gleiche bedeutet und dieser Andere mir damit näher ist, als jemand außerhalb der Szene, das kennzeichnet das Wir-Gefühl in Szenen und gleichsam die ‚Grenzen‘ jeder Gemeinschaft (Plessner 2002).¹⁵

Dazugehören und Kompetenz

Graffiti lesen zu können, meint etwas anderes, als beispielsweise eine Schrift oder eine Sprache lesen zu können, da es sich dabei um szenetypische *Schriftbilder* handelt (Metten 2011). Graffiti schreiben zu können meint zudem mehr, als die Beherrschung eines Stils (also eines Schreibens womit, worauf und wie). Es meint auch das Schreiben von Graffiti unter ortsbezogenen Bedingungen (z.B. mit nahezu unbegrenzter Zeit an einer

13 In Szenen kommen folglich eine Vielzahl von Objekten zum Einsatz – allgemein gängige Konsumartikel, aber auch spezielle Produkte von ‚Szene-Machern‘, Merchandise sowie Objekte, die von Szenegängern selber hergestellt oder aber mehr oder weniger modifiziert werden (Pfadenhauer 2010). Über Arrangements von Dingen werden in Szenen nicht nur Statusunterschiede, sondern auch stilistische Unterformen markiert (z.B. der Unterschied zwischen Thrash-, Death- und Black-Metal innerhalb der Metal-Szene).

14 Zusammengehörigkeit als Gemeinschaftserleben impliziert darüber hinaus, dass man die Welt und die Dinge nicht nur gleich, sondern fraglos auch auf die ‚richtige‘ Weise sieht. Übereinstimmende Deutungsschemata in diesem Sinne lösen zwar nicht per se Wir-Gefühle aus. Aber ohne die quasi selbstverständliche Übereinstimmung von Deutungsschemata lassen sich Wir-Gefühle kaum stabilisieren.

15 Dabei ist mit zunehmender Kohäsion der Gruppenmitglieder (bis hin zum gemeinschaftlichen Wir-Gefühl), größerem Abgleichen und Angleichen untereinander und einer größeren (Deutungs-)Reichweite der gruppenspezifischen Weltsicht zu erwarten, dass sich prosoziales Verhalten nach Innen und Orientierung an der Gruppe verstärken. Dass sich sozusagen parallel dazu auch abgrenzendes Verhalten nach Außen und Distanzierung von anderen Gruppen verstärken, ist möglich, aber keineswegs zwangsläufig.

ebenerdigen Free-Wall; unter hohem Zeitdruck beim unerlaubten Sprühen; bei der Überwindung von Hindernissen beim Zutritt zum Ort etc.).

Szeneinsteiger eignen sich – häufig mithilfe Menschen, die bereits länger in der Szene ‚aktiv‘ sind (und nicht zwingend älter sind) – szenespezifische Wissensbestände und Fertigkeiten an. Diese prosoziale Einstellung gegenüber Szeneneulingen zeigt sich im Credo ‚each one – teach one‘, das auf das gegenseitigen Lehren und Lernen abzielt. Entsprechende Prozesse der Kompetenzaneignung und -entwicklung sind an die Bereitschaft des Graffitiaffinen gebunden, dazugehören zu wollen (und nicht auf etwelche wahrgenommenen Sozialisationsaufgaben). Aus dieser Motivation heraus – und darüber hinaus nicht nur Writer zu sein, sondern ein ‚guter‘ Writer zu sein – lassen sich die mitunter nicht-intendierten Lernprozesse in Szenen verstehen. Als Wollens-Gemeinschaft von Writern, die über je verschiedene (kognitive und körperlich-praktische) Wissensbestände verfügen, kann man Hierarchien in der Szene als eine durch das Können vermittelte Aushandlung von Berechtigungen verstehen, welche durch ein an der Vergemeinschaftung orientiertes Handeln (und ein darin impliziertes Distinktionsstreben) und durch die Beschränkung von Ressourcen (v.a. Schreibflächen) befördert werden.

Anbetracht der in der Jugendkultur- und Subkulturforschung vorherrschenden Perspektive auf Alter, (Freizeit-)Moratorium und Hegemonialkultur ist nicht überraschend, dass das dergestalt in Subkulturen/Jugendkulturen Gelernte auf (nicht-steuerbares) freizeithliches Konsum- und Sozialverhalten begrenzt bleibt (und im Sinne von Prä- und Intervention nach wie vor auf die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule verwiesen wird, welche die Transition zum Erwachsenen ‚sichern‘ sollen). Gelernt, so der Tenor, wird immer noch vorrangig in der Schule – zumindest das Wesentliche. Was aus der Partizipation an Subkulturen/Jugendkulturen für das Erwachsenenleben bleibt, ist, überspitzt formuliert, mitunter nicht mehr als konsumistische Nostalgie.

In den letzten Jahren ist in der Szeneforschung im Rekurs auf den Verweisungszusammenhang von Gesellung und Gesellschaft jedoch stärker die Bedeutung von Szenezugehörigkeiten über die bloße ‚Partizipation‘ hinaus in den Blick genommen wurden (Hitzler/Pfadenhauer 2004; von Gross 2007; Ruile 2012; Pfadenhauer/Eisewicht 2015). In dem Maße, in dem beispielsweise von Arbeitnehmern auf allen Positionen zunehmend eigenverantwortliche Arbeit, kreative Einbringungen, soziale Schlüsselqualifikationen etc. gefordert werden, und in dem dies in einem zunehmend von Unsicherheit und Entgrenzung hinsichtlich Arbeitsaufgaben und -zeiten geprägten Umfeld geschieht (Voß/Pongratz 1998), werden in – typischerweise fragilen, dynamischen und damit auch von Unsicherheiten geprägten – Szenen eigenverantwortlich erworbene Kompetenzen als eine wichtige Ressource auch für das außerszenische Leben gewertet.¹⁶

16 Die Balance aus Distinktionsstreben (qua Anerkennung in der Szene) und Integrationsorientierung (qua Orientierung an einem geteilten Thema) trägt sowohl zur sozialen Stabilisierung als auch zu Innovationen in der Szene bei. Dadurch zeichnen sich Szenen auch als ‚Laboratorien der Moderne‘ (bzw. als Anzeige gesellschaftlicher Trends, Bauer 2010) aus, in denen Gesellschaft (bzw. die Bearbeitung von Handlungsproblemen in der Moderne) angeeignet, erprobt und entwickelt wird.

Im Vergleich zur Schule verbindet sich in Szenen damit der Autonomieanspruch von eigenverantwortlich Handelnden (was den maßgeblichen Reiz von Szenen ausmacht) mit einer Kompetenzorientierung infolge der Anforderung an ein Dazugehören-Können. Ganz grundlegend lösen Menschen für sich in Szenen das Problem der Entbettung aus traditionellen Gewissheiten durch Wiedereinbettung. D.h. sie bearbeiten in einer spezifischen Weise individuelle Herausforderungen, die aus dem Leben in der Moderne entstehen. Anders ausgedrückt: Menschen bearbeiten in Szenen basale Probleme (nämlich die Herstellung und Aufrechterhaltung von Zugehörigkeiten) und entwickeln dabei Kompetenzen (szenespezifische und allgemeine), die innerhalb und außerhalb der Szene Orientierung und Sicherheit bieten.¹⁷

4. Szenen als Laboratorien – ein Plädoyer

Szenen als gegenwartstypische Gesellungsformen sind dynamische Netzwerke, die Gelegenheiten zur Vergemeinschaftung bieten. So wie Szenen als Gesellungsgebilde ‚quer‘ stehen zu sozialstrukturellen Faktoren, so sind innerhalb von Szenen auch die Beziehungen der Szenegänger zueinander durch eben diese Faktoren nicht determiniert. Während sich also in der Schule – durch diese strukturell bedingt – vor allem Gleichaltrige zu Peergruppen zusammen finden, werden die Kontakte in Szenen vor allem über szeneeinterne Positionierungen vermittelt (bzw. Hierarchien und Gelegenheiten von szenespezifischen Kompetenzen moderiert). In Szenen treffen sich also vor allem Gleichaltrige, d.h. Menschen verschiedenen Alters, die ein Interesse teilen. So verstanden sind lokale Szenegruppen die Verdichtungen von global umgreifenden Szene-Netzwerken, in denen Szenewissen und -orientierungen tradiert, ausgehandelt und stabilisiert werden. Abseits von Events werden Szenen vor allem über diese Szenegruppen an typischen Orten, zu typischen Zeiten als Gesellung sichtbar. Gleichzeitig verweisen diese – sozialstrukturell gesehen ganz unterschiedlich zusammengesetzten – Gruppen in Anbindung an eine Szene über lokale Zusammenhänge hinaus. Kurz: Gruppen in Szenen sind maßgeblich durch den szenischen Kulturhaushalt bestimmt. Und sofern sich Zugehörige auch an anderen Orten treffen (in der Schule oder auf der Arbeit), prägen die in diese außerszenischen Orte ‚mitgebrachten‘ Zugehörigkeiten diese Orte mitunter entscheidend mit (in der Schule fälschlich als vermeintliche Peerkultur verstanden). Herbert Willems und Daniela Eichholz (2008: 898) gehen in Bezug auf die Sozialisationsinstanz Schule davon aus, „dass sich das Verhalten von Schülern in der Schule (ebenso wie auch ihre Einstellung zur Schule) kaum angemessen analysieren lässt, wenn nicht auch die

17 Sofern die Szenezugehörigkeit bedeutend für das individuelle Selbstverständnis ist, werden andere Aufgaben (so z.B. schulisches Engagement) mitunter daran ausgerichtet. Dies kann dann bestimmte Orientierungen befördern (z.B. schulisches Lernen, dass innerhalb der Szene Verwendung finden kann – oder aber in der Szene erworbene Kompetenzen, die bei der Bewältigung von Schulalltag helfen) oder aber behindern (wo es zum Konflikt in der Balance verschiedener Zugehörigkeiten, z.B. als Schüler und Szenegänger kommt).

Überschneidung zwischen Schule einerseits und Peer- bzw. Jugendkultur andererseits in die Überlegungen einbezogen werden.“ Um diesem Verhältnis auf die Spur zu kommen, ist es ratsam, Szenen in ihrer hier beschriebenen Eigenart in den Blick zu nehmen.

Vorrangig für eine eigenständige Szeneforschung ist das Interesse daran, was Menschen wo, warum und wie zusammenbringt. Gegenüber etwaigen gesellschaftlichen Funktionen von Szenen und Peers geht es uns um ein Verständnis für die Eigensinnigkeit sozialer Phänomene. Der Fokus liegt damit darauf, welche Verdichtungen von Handlungszusammenhängen in Szenen sichtbar werden. Zusammenfassend ausgedrückt:

- Szenen sind Gesellungsgebilde von *Gleichgesinnten* (nicht von *Gleichaltrigen*), unabhängig von sozialstrukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden.
- Als Gesellung „jenseits von Stand und Klasse“ (Beck 1994) sind Szenen vor dem Hintergrund einer gegenwartsdiagnostischen Folie zu verstehen.¹⁸ Insofern spiegeln Szenen einerseits gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung. Andererseits wird in Szenen auch die Aneignung und der Umgang mit den Folgen dieser Prozesse entwickelt und erprobt.
- Hinsichtlich der thematischen Fokussierung sind Szenen nicht ‚bloß‘ Gruppen, sie sind Orte der Verhandlung von Zugehörigkeiten. Im Austausch miteinander und in der wechselseitigen Unterstellung einer geteilten Begeisterung für ein Thema erweisen sich Szenen als Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung.
- Als Gleichgesinnte eignen sich Menschen in Szenen spezifische Wissensbestände und Orientierungen an (und entwickeln diese weiter). Dies kennzeichnet die Eigensinnigkeit von Szenen und es kann danach gefragt werden, in welchen Situationen Menschen auf in Szenen erworbene Kompetenzen zurückgreifen und wie sie dergestalt Handlungsprobleme bearbeiten, die sich ihnen stellen.

Szenen sind charakteristisch für die zweite Moderne insofern infolge des reflexiv-modernen gesellschaftlichen Wandels diejenigen Phänomene, die im Laufe der ersten Moderne entstanden sind – wie z.B. Jugend, Freizeit oder Klasse – ihrerseits transformiert, d.h. entstrukturiert werden. Ganz so, wie die erste Moderne die Traditionalismen der vormodernen Gesellschaften modernisiert, modernisiert die zweite Moderne die Traditionalismen moderner Gesellschaften. Sofern unter ‚Peers‘ Gleichgesinnte in engem Austausch verstanden werden (was allerdings zu Lasten der Begriffsschärfe geht), können Szenen als Peerkulturen beschrieben werden. Wird darüber hinaus aber auch ein gleicher Status (die Frage bleibt ob in Bezug zur Szene oder zur Gesellschaft) und ein ähnliches Alter in Anschlag gebracht, dann finden sich in Szenen eben nicht nur (aber auch) Peers und Peergruppen.¹⁹

18 Entgegen der Zuordnung zu Sozialisationsinstanzen verstehen wir Szenen als gesellschaftlich bedingt und in Differenz zu anderen zeitgenössischen Formen der Gesellung und Vergemeinschaftung.

19 Es erscheint sinnvoll, Peers als Teil von Szenen zu verstehen, da Peers sich oft an eben solchen Lebensstilangeboten orientieren. Ob Peers als Gruppe darüber hinaus eine eigenständige Kultur bilden, hängt von der Konzeption des verwendeten Kulturbegriffs ab. Es besteht die Gefahr, gerade im Rahmen von Schulforschung, eine Peerkultur zu rekonstruieren, die ihrerseits jedoch ihre kulturellen Muster von außerhalb des Ortes Schule bezieht (und dann bezeichnet Peerkultur nicht mehr, als die Perspektive der Forschung selbst, nicht aber das, was den Schülern bzw. den Szenegängern wichtig ist).

Szenen passen dergestalt weniger zu der „utopischen Idee“ eines dezidiert normativen „pädagogischen Moratoriums“ (Zinnecker 2000: 36f.), in dem eine „permanente Gefährdung von [Jugend- und] Kindheitsräumen und deren Brüchigkeit“ (Andresen 2013: 26) als Grundlage dient für die Etablierung eines schulischen, sozialpädagogischen und familialen Regimes mit stark generational ausgerichteter Hierarchie (Zinnecker 2000). Weder finden sich in Szenen derart mit Befugnissen ausgestattete ‚Ältere‘ noch sind Szenen derart pädagogisch durchorganisiert, wie es z.B. im schulischen Raum der Fall ist. Vielmehr können Szenen als Laboratorien sozialen Miteinanders betrachtet werden, in denen Menschen jeden Alters unter den Bedingungen individualisierter Lebensvollzüge immerfort kollektive Lösungsmuster für Sinn- und Handlungsprobleme (also für Sinnfragen danach, wer man ist, was man möchte, sowie für die praktische Lösung dafür, wie man ausdrückt, wer man ist, und wie man das erreicht, was man will) erproben, entwickeln und stabilisieren.

Literatur

- Andresen, Sabine (2013): Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Hunner-Kreisel, C./Stephan, M. (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: VS, S. 21–32.
- Bauer, Katrin (2010): *Jugendkulturelle Szenen als Trendphänomene*. Münster: Waxmann.
- Bauman, Zygmunt (2003): *Flüssige Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (2009): *Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1994): *Jenseits von Stand und Klasse*. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 43–60.
- Beck, Ulrich (1996): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (Hrsg.) (1997): *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bennett, Andy/Hodkinson, Paul (Eds.) (2012): *Ageing and Youth Cultures*. London: Berg.
- Berger, Peter A./Hitzler, Ronald (Hrsg.) (2010): *Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“?* Wiesbaden: VS.
- Bock, Karin/Meier, Stefan/Süß, Gunter (2007): *HipHop meets Academia. Globale Spuren eines lokalen Kulturphänomens*. Bielefeld: Transcript.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (2014): *Studienbuch Pädagogik und Soziologie*. Stuttgart: UTB.
- Bünger, Sabine (2011): *Die deutsche Peerforschung. Ein historischer und methodischer Überblick über die Peerforschung im deutschsprachigen Raum von 1950–2007*. In: Ittel, A./Merkens, H./Stecher, L. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS, S. 267–289.
- Calmbach, Marc (2007). *More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore*. Bielefeld: Transcript.
- De Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS.

- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS.
- Eisewicht, Paul (2013): *Vom Sketch zum Piece – Kompetenzerwerb in Szenen am Beispiel von Graffiti*. In: Eberhard, D. M./Ruile, A. M. (Hrsg.): *Each one teach one*. Marburg: Tectum, S. 149–173.
- Eisewicht, Paul/ Grenz, Tilo/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2013): *Techniken der Zugehörigkeit*. Karlsruhe: KIT Scientific.
- Eisewicht, Paul/Pfadenhauer, Michaela (2015): *Freizeitliche Gesellungsgebilde? – Subkulturen, Teilkulturen und Szenen*. In: Brinkmann, D. (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: VS. Im Erscheinen.
- Gaupp, Nora/Lüders, Christian (2015): *Wandel der Jugendforschung*. In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS, S. 57–85.
- Gebhardt, Winfried (2010): *‘We are different!’* In: Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Fragile Sozialität*. Wiesbaden: VS, S. 327–339.
- Gelder, Ken (2007): *Subcultures. Cultural Histories and Social Practice*. London: Routledge.
- Gordon, Milton M. (1947): *The concept of Sub-Culture and its application*. In: *Social Forces* 26, 1, S. 40–42.
- Gross, Friederike von (2007): *Erwerb einkommensrelevanter Leistungskompetenzen in Jugendkulturen am Beispiel der Visual Kei-Szene*. In: Mansel, J./Kahlert, H. (Hrsg.): *Arbeit und Identität im Jugendalter*. Weinheim: Juventa, S. 183–200.
- Gross, Peter (1994): *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palantien, C. (2010): *Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. In: dies. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS, S. 9–19.
- Heesch, Florian/Höpflinger, Anna-Katharina (Hrsg.): *Methoden der Heavy-Metal-Forschung. Interdisziplinäre Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Heyer, Robert/Palantien, Christian/Gürlevik, Aydin (2012): *Peers*. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 983–999.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1994): *Bastelexistenz: über subjektive Konsequenzen der Individualisierung*. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 307–315.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010a): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden: VS.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010b): *Forschungsfeld ‚Szenen‘. Zum Gegenstand der DoSE*. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palantien, C. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS, S. 91–103.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2004): *Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendwelten*. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. München: Juventa.
- Krüger, Heinz-Herrmann/Deinert, Aline/Zschach, Maren (2015): *Peerforschung und Schulforschung*. In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS, S. 161–184.
- Kuhn, Gabriel (2010): *Straight Edge. Geschichte und Politik einer Bewegung*. Münster: Unrast.

- Lorig, Philipp/Vogelgesang, Waldemar (2011): Jugendkulturen und Globalisierung. Die Hardcore-Szene als Prototyp ethisch-translokaler Vergemeinschaftung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4/2011, S. 369–386.
- Luckmann, Benita (1970): The small life-worlds of modern man. In: Social Research 37, 4, S. 580–596.
- Maffesoli, Michel (1996): The time of the tribes. The decline of individualism in mass society. London: Sage.
- Metten, Thomas (2011): Schrift-Bilder. Über Graffitis und andere Erscheinungsformen der Schriftbildlichkeit. In: Diekmannshenke, H./Klemm, M./Stöckel, H. (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, S. 73–93.
- Neumann-Braun, Klaus/Kleinschnittger, Vanessa/Baumgärtner, Michael/Klug, Daniel/Preite, Alessandro/Preite, Luca (2012): Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Artefakt-Gemeinschaften?! Technikverwendung und -entwicklung in Aneignungskulturen. In: Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Fragile Sozialität. Wiesbaden: VS, S. 355–370.
- Pfadenhauer, Michaela/Eisewicht, Paul (2015): Kompetenzerwerb in Szenen. Überlegungen zum Aufschwung eines Themas und seiner Konzeptionalisierung. In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS, S. 289–310.
- Plessner, Helmuth (2002): Grenzen der Gemeinschaft. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Ruile, Anna Magdalena (2012): Kulturunternehmen Hip-Hop. Von der Szene zum Beruf. Marburg: Tectum.
- Sack, Fritz (1971): Die Idee der Subkultur. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 23, 2, S. 261–281.
- Schmidt, Axel (2004): Doing Peer-Group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Bern: Peter Lang.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus.
- Shildrick, Tracy/MacDonald, Robert (2006). In defence of Sub-Culture: Young People, Leisure and Social Divisions. In: Journal of Youth Studies 9, 2, pp. 125–140.
- Voß, G. Günter/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, 1, S. 131–158.
- Willems, Herbert/Eichholz, Daniela (2008): Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel. In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Band 2. Wiesbaden: VS, S. 865–907.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Wood, Robert T. (2006). Straightedge. Complexity and Contradictions of a Subculture. Syracuse: University Press.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 36–68.

Peergroups als Kontexte der Aushandlung und Praxis von Geschlechterrollen

Tina-Berith Schrader

Die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen fand ihren Anfang zunächst mit Blick auf die familiäre Sozialisation von Kindern im Arbeitermilieu. Systematisch wurde die Peergroup – theoretisch sowie empirisch – jedoch erst ab den frühen 1980er Jahren hinsichtlich ihrer Relevanz für die Geschlechtssozialisation Heranwachsender thematisiert, wie Carol Hagemann-White (2010) nachzeichnet (ebd.: 154ff.; auch Breidenstein/Kelle 1998: 14ff.). Dabei verweist bereits Mead (1928/1961) in ihrer Arbeit zu Kindheit und Jugend in Samoa auf die Bedeutsamkeit u.a. der Peers für die Tradierung von Geschlechterrollen.

Der vorliegende Beitrag systematisiert Perspektiven auf das Verhältnis von Geschlecht und Peergroups¹. Dabei wird Geschlecht zunächst in quantitativen Studien und vor dem Hintergrund differenztheoretischer Zugänge als Bedingung von Peerbeziehungen untersucht. Im Anschluss werden Befunde zur Konstruktion von Geschlecht in Peergroups dargestellt, die größtenteils mittels qualitativer Zugänge im Kontext praxeologisch orientierter Studien herausgearbeitet wurden. Hierbei gewinnen vor allem Studien zu jugendkulturellen Phänomenen Bedeutung, die als Peerkontexte gesondert vorgestellt werden sollen.

1. Kindheits- und Jugendforschung

1.1 Geschlecht als Bedingung von Peerbeziehungen

Im Hinblick auf Geschlecht werden in der vorwiegend quantitativ ausgerichteten Forschung Geschlechtsspezifika in der *Zusammensetzung und Entwicklung* der Peergroups, der *Bedeutung* von und *Zufriedenheit* mit den vorhandenen Netzwerken sowie der Umgang mit *Konflikten* untersucht. Dabei werden Peernetzwerke in unterschied-

¹ Um einen Überblick über die differenten Perspektiven zum Gegenstandsfeld zu geben, erfolgt dabei größtenteils eine Fokussierung auf die Kindheits- und Jugendforschung im deutschsprachigen Raum. Für internationale Arbeiten siehe bspw. Thorne (1993); Salisch/Seiffge-Krenke (1996); Adler/Adler (1998); Rosenberg/Garofalo (1998); Fergusson (2001); Brill (2008).