

Die Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher¹

Peter Rieker

Zusammenfassung

Für das Jugendalter wird die Bedeutung von Peers hervorgehoben. Unklar ist dabei, welchen Stellenwert Erwachsene im Zusammenhang jugendlicher Peergroups haben. Einerseits wird die Abgrenzung Jugendlicher von Erwachsenen sowie ihre Eigenständigkeit betont, andererseits zeigt sich verschiedentlich, dass Erwachsene in Hinblick auf Peergroups Jugendlicher wichtig sind. Es scheint daher notwendig, die Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher genauer zu untersuchen sowie differenziert zu beurteilen. Im vorliegenden Beitrag wird der Stellenwert Erwachsener auf der Grundlage empirischen Materials aus dem Forschungsprojekt „Peerspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter“ für den Bereich der außerschulischen Jugendbildung differenzierend analysiert. Die vorgelegte Analyse zeigt, dass die Bedeutung, die Erwachsene für jugendliche Peergroups haben (können), in Abhängigkeit von spezifischen Konstellationen unterschiedlich ist. Abschließend können dann relevante Bedingungen solch unterschiedlicher Konstellationen identifiziert werden.

Schlagwörter: Peergroup, Jugend, Erwachsene, außerschulische Jugendbildung

The Significance of Adults for Adolescents' Peer Groups

Abstract

In regard to adolescence, the importance of peers is highlighted. However, the significance of adults in the context of peer groups remains unclear. On the one hand, the separation of adolescents from adults as well as their independence are emphasized; on the other hand, it can be observed that adults are important for adolescent peer groups in some cases. Therefore, it appears to be necessary to study the importance of adults for adolescent peer groups more closely as well as to evaluate it in a differentiated manner. In the contribution at hand, the importance of adults is analyzed in a differentiating manner in the field of extracurricular education on the basis of empirical material from the research project “Peer-Specific Socialization Processes during Adolescence”. The presented analysis shows that the importance that adults (might) have for adolescent peer groups differs, depending on specific constellations. In conclusion, relevant conditions of such different constellations can be identified.

Keywords: peer group, youth, adults, extracurricular education

¹ Dank für wichtige Hinweise und Verbesserungs- sowie Ergänzungsvorschläge zu früheren Fassungen dieses Beitrages gebührt Giovanna Hartmann Schaelli, Silke Jakob und den anonymen Gutachtenden.

Vor allem für das Jugendalter wird regelmäßig die Bedeutung von Peers hervorgehoben. Unklar ist dabei, welchen Stellenwert Erwachsene im Zusammenhang jugendlicher Peer-groups haben. Dies zeigt, dass die Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher noch genauer untersucht und differenziert beurteilt werden muss. Im vorliegenden Beitrag wird der Stellenwert Erwachsener auf der Grundlage empirischen Materials aus dem Forschungsprojekt „Peerspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter“ analysiert, das zwischen 2018 und 2022 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich durchgeführt und vom Schweizerischen Nationalfonds finanziell unterstützt wurde. Bezogen wird sich dafür auf zwei Gruppen Jugendlicher im Bereich der außerschulischen Jugendbildung, in denen in Hinblick auf eine erwachsene Begleitperson verschiedene Konstellationen zu beobachten sind, die vergleichend untersucht werden können. Im Folgenden wird zunächst auf den Forschungs- und Diskussionsstand zu diesen Fragen eingegangen, anschließend werden Grundlage und Vorgehen bei unserer empirischen Untersuchung erläutert, deren Ergebnisse präsentiert und in einem abschließenden Fazit gebündelt und diskutiert.

1 Forschungs- und Diskussionsstand

Etwa seit den 1950er-Jahren hat die Aufmerksamkeit für Peergroups zugenommen, denen ein wichtiger und eigenständiger Beitrag für die Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beigemessen wird (Köhler et al., 2016, S. 15). Im Rahmen der klassischen jugendsoziologischen Theorien wird Jugend beispielsweise als „eine eigene Teilkultur“ (Tenbruck, 1965, S. 88) verstanden, die für Heranwachsende zunehmend an Bedeutung gewinnt, während Kontakte zu Erwachsenen seltener und unwichtiger werden. In späteren Sozialisationstheorien ist in diesem Zusammenhang von „Selbstsozialisation“ (Zinnecker, 2000) die Rede. Gemäß bestimmten entwicklungspsychologischen Konzepten gelten soziale Beziehungen zu Peers, die prinzipiell als Gleichaltrige oder Gleichrangige verstanden werden (Ecarius et al., 2011, S. 113), als wichtiges Gegengewicht zu den asymmetrischen Beziehungen, die Kinder und Jugendliche zu Erwachsenen unterhalten. Während ihnen von Erwachsenen Entscheidungen abgenommen werden oder die Entscheidungsmacht vor allem bei den Erwachsenen liegt (Youniss, 1980, S. 24–26), können mit Peers gleichberechtigte Beziehungen etabliert werden, in denen Entscheidungen gemeinsam ausgehandelt werden (Youniss, 1980, S. 31–33). Peers gelten daher als wichtig, um echte Kooperation zu praktizieren und zu erlernen (Sturzbecher & Hess, 2005, S. 46–47). Der Interaktion in der Peer-group wird somit eine unverzichtbare sozialisatorische Funktion beigemessen, da sie die Chance der Reziprozität biete und zu gleichberechtigter Kooperation, Aushandlung von Konflikten, Bindungsfähigkeit sowie Perspektivenübernahme auffordert.

Die Exklusivität von Peergroups und ihre Abgrenzung von der Erwachsenengesellschaft wird allerdings zunehmend in Zweifel gezogen, zumal verschiedene Studien auf die wechselseitige Verschränkung von „Peer-Kultur“ und „Erwachsenen-Kultur“ verweisen (Corsaro & Eder, 1990). Einerseits wird davon ausgegangen, dass entscheidende Grundlagen für den Aufbau und die Pflege von Peerbeziehungen durch die Erfahrungen in der Familie gelegt werden (Köhler, 2016, S. 103). Andererseits lässt sich die Peergroup nicht als von der Erwachsenenkultur losgelöste soziale Gruppe verstehen, sondern als sozialer Kontext,

in dem gesellschaftliche Bewertungsmuster, Stilbildungen, Grenzen, Toleranzgebote sowie Präferenzen aufgegriffen und weiterentwickelt werden (Schröer, 2011).

Dementsprechend wird mit guten Gründen immer wieder auf die hohe Bedeutung intergenerationaler Sozialisation sowie intergenerationaler Beziehungen verwiesen (Lüscher & Liegle, 2015). Vera King stellt im Rahmen ihrer adoleszenztheoretischen Konzeption fest, dass „intergenerationelle Verhältnisse das jugendkulturelle Feld auf unterschiedlichen Ebenen und in hohem Maße strukturieren“ (King, 2013, S. 234). Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass Jugendliche sich teilweise an Erwachsenen orientieren, sich zum Teil aber auch von ihnen abgrenzen und eigenständig neue Schwerpunkte setzen. Dementsprechend wird auch davon ausgegangen, dass die „Peer-Kultur“ innovative Potentiale birgt, welche die „Welt der Erwachsenen“ beeinflussen können. Beschrieben wird in diesem Zusammenhang ein Wechselverhältnis zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen (Adler & Adler, 1998, S. 207).

Es wird allerdings immer wieder deutlich, dass Erwachsene je nach Kontext ganz unterschiedliche Bedeutung für Peergroups Jugendlicher haben. Während gegenüber Familie und Schule Abgrenzungen von Peergroups dominieren (Harring, 2010, S. 41), ist dies für Freizeitkontexte, in denen pädagogische Fachkräfte präsent sind, kaum erforscht (Harring, 2010, S. 24). Interessant ist dieses Feld auch deswegen, da Peergroups Jugendlicher hier einen großen Stellenwert haben. Verwiesen wird dabei generell auf die Bedeutung erwachsener Fachkräfte als Initiator*innen, Moderator*innen und Unterstützer*innen jugendlichen Engagements (Hart & Kirshner, 2009, S. 114): Sie vermitteln relevantes Wissen (Hart & Kirshner, 2009, S. 104) und sind Vorbilder in Bezug auf Arbeitsteilung, Kommunikation und Konfliktregulierung (Sturzbecher & Hess, 2005, S. 56). Im Rahmen der Jugendverbandsarbeit und in Angeboten politischer Jugendbildung werden Pädagog*innen als Gesprächspartner*innen geschätzt (Kreher, 2009, S. 116; Schröder, 2009). In Sportvereinen hat sich für Trainer*innen zudem eine uneindeutige Positionierung gezeigt, da sie von Jugendlichen einerseits z. B. als Autoritätsperson, Vorbild oder Organisator*in gesehen werden, andererseits ebenso als Teil der Mannschaft bzw. Gruppe (Neuber et al., 2010, S. 89). Auch pädagogischen Fachkräften, die Partizipationsangebote für Kinder begleiten, wird sowohl von den Beteiligten als auch aus der Perspektive von Beobachtenden „eine stark strukturierende und dominierende Funktion zugeschrieben“ (Rieker et al., 2016, S. 237), die je nach Kontext unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Während diese Dominanz der Erwachsenen weder dem von den Fachkräften formulierten Anspruch noch ihrem Selbstbild entspricht, wird sie von den Kindern überwiegend als hilfreiche Unterstützung erlebt (Rieker et al., 2016). Angebote außerschulischer Jugendbildung, so lässt sich resümieren, bewegen sich in Hinblick auf die Bedeutung Erwachsener für jugendliche Peergroups offenbar in einer Grauzone, da Wünsche und Ansprüche der Beteiligten hier nicht immer eindeutig und ihre Aufgaben nicht immer klar geregelt sind – auch weil sie sich im Spannungsfeld zwischen non-formaler und informeller Bildung bewegen (Harring, 2010, S. 22–23). Insofern ist zu klären, welche Bedeutung Erwachsene in diesem Feld für jugendliche Peergroups haben und wie sich hier Dynamiken der Angleichung an oder Abgrenzung von Erwachsenen zeigen.

Der vorliegende Beitrag fragt danach, wie diese Dynamiken genau aussehen und mit welchen Bedingungen sie in Zusammenhang stehen. Orientiert wird sich dabei an einem theoretischen Verständnis, das bei Jugendlichen von einem Spannungsverhältnis zwischen

Agency und Einbindung in eine generationale Ordnung ausgeht (Bühler-Niederberger, 2020). Einerseits werden Jugendliche als Akteur*innen konzipiert, die zunehmend kompetente und relevante Beiträge zur Gestaltung der sozialen Welt leisten (Bühler-Niederberger, 2020, S. 216); andererseits werden auf Macht und Anerkennung bezogene Asymmetrien zwischen den Angehörigen verschiedener Altersgruppen angenommen, die dazu beitragen, dass auch Jugendliche sich in die generationale Ordnung einfügen und allenfalls bei dichten Peerkontakten von den Erwartungen Erwachsener abweichen können (Bühler-Niederberger, 2020, S. 243). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Peer-Vergemeinschaftung und pädagogischer Rahmung (Otto, 2015, S. 167) kann von Jugendlichen z. B. im schulischen Kontext – je nach Rahmenbedingungen – sowohl als Unterstützung als auch als Fremdbestimmung erlebt werden (Otto, 2015, S. 172–174).

2 Untersuchungsgruppen und methodisches Vorgehen

Die folgende Analyse bezieht sich auf Peers im Sinne einer durch gemeinsame Praktiken im direkten Face-to-Face-Kontakt verbundenen Gruppe Jugendlicher, die sich in ihrer Freizeit für eine begrenzte Zeit freiwillig zusammengefunden haben (Köhler et al., 2016, S. 12). Orientiert wird sich dabei an praxistheoretischen Konzepten, die im Rahmen einer ethnografisch ausgerichteten Untersuchung in den Blick genommen werden (Köhler et al., 2016, S. 24). Für die Analyse der Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher wird sich im Folgenden auf das empirische Material der Studie „Peerspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter“ bezogen, wobei vor allem die Beobachtungsprotokolle herangezogen werden, die im Rahmen ethnografischer Feldforschung in verschiedenen Kontexten erstellt wurden. Einbezogen waren insgesamt acht Peergroup-Kontexte, die sich hinsichtlich der beteiligten Jugendlichen, des Stellenwerts Erwachsener sowie der jeweils beobachteten Aktivitäten unterschieden. Für die hier vorgestellte Analyse wird sich auf zwei Peergroups konzentriert, in denen zwei Forscherinnen über einen Zeitraum von mehreren Monaten regelmäßig präsent waren und die sich bei allen Unterschieden für eine vergleichende Betrachtung anbieten: eine Mädchenband und eine Jungenband. Die aktuellen Mitglieder beider Gruppen wurden durch eine Ausschreibung in einer Schule und ein anschließendes Casting durch die am Projekt damals beteiligten Jugendlichen ausgewählt, wobei nicht näher benannte Konflikte dazu beitrugen, dass sich nach Geschlechtern getrennte und keine gemischten Bands konstituierten. Die Bandproben fanden in der Freizeit der Jugendlichen statt und die Teilnahme war freiwillig. In beiden Gruppen studierten die Jugendlichen selbst gewählte Stücke ein, die bei Gelegenheit einem größeren Publikum präsentiert wurden. Begleitet wurden sie dabei von einem erwachsenen Musiker, der kein Lehrer ist, für dieses Coaching ein Honorar erhielt, vor allem für die Organisation des äußeren Rahmens zuständig war, mitunter aber anleitete oder mitspielte und, wie noch zu zeigen ist, für das Gruppengeschehen in unterschiedlichen Kontexten eine jeweils spezifische Bedeutung hatte; die im Untersuchungsverlauf wechselnden Rahmenbedingungen, die teilweise einem non-formalen, teilweise aber auch einem informellen Lernsetting entsprachen, schränkten die Peerkultur mitunter ein, ermöglichten ihr an anderer Stelle aber auch weitgehende Autonomie.

1. Der Mädchenband gehörten in dem zweimonatigen Beobachtungszeitraum fünf Mädchen im Alter zwischen zwölf und dreizehn Jahren an, die – organisiert und angeleitet von dem erwachsenen Musiker – bereits seit zwei Jahren zusammen Musik machten. Sowohl die Proben als auch der Auftritt der Band fanden in einem Schulhaus statt. Aus diesem Peer-Kontext liegen neun ausführliche Beobachtungsprotokolle vor, wovon sich acht auf Proben und eines auf das Abschlusskonzert der Band beziehen. Außerdem wurden mit vier Mädchen und dem erwachsenen Coach zu unterschiedlichen Zeitpunkten Interviews geführt und Netzwerkkarten erstellt.
2. Die Jungenband bestand während der einjährigen Beobachtung aus fünf Jungen im Alter zwischen zwölf und sechzehn Jahren. Die Proben fanden zunächst an einer Schule, später dann in einem privaten Probenraum sowie im Rahmen einer Retraite in einem Tagungshaus statt. Protokolle liegen zu 21 Terminen vor, d. h. zu 19 Proben, einem Konzert und einer fünftägigen Retraite. Zudem wurden mit den Angehörigen der Band und dem Coach insgesamt sieben Interviews geführt sowie Netzwerkkarten erstellt.

In methodischer Hinsicht orientierte sich die Datenerhebung am Konzept sozialwissenschaftlicher Ethnografie (Breidenstein et al., 2013). Indem den Akteur*innen zu den für sie relevanten Orten gefolgt wurde, konnten auch Aspekte einer „multi-sited Ethnographie“ (Marcus, 1995) realisiert werden. Je eine der beiden Forscherinnen nahm während der mehrmonatigen Beobachtungszeiträume regelmäßig, i. d. R. einmal in der Woche für mehrere Stunden, am Gruppengeschehen teil, wobei es bei jeder Peergroup stets dieselbe Forscherin war. Die Beobachtung war als teilnehmende Beobachtung angelegt, wobei der Zweck der Forscherinnen-Präsenz allen Beteiligten offen gelegt wurde (Breidenstein et al., 2013, S. 71–73). Die Beobachterinnen wurden durch Erwachsene, die als Bezugspersonen für die Jugendlichen fungierten, in die Beobachtungskontexte eingeführt, haben dann aber zunehmend eigenständige Kontakte und Interaktionen mit den Jugendlichen etabliert. Die Beobachterinnen ließen sich offen auf die Beobachtungskontexte und die ihnen ermöglichten Beteiligungen ein, sodass ihre Beobachtungen, in Abhängigkeit von kontext- und situationspezifischen Möglichkeiten, durch ganz unterschiedliche Teilnahmekonstellationen geprägt waren. Einzelne Aushandlungssequenzen konnten von den Forscherinnen mit Audioaufnahmen festgehalten und anschließend transkribiert werden, ansonsten verfassten sie ausführliche Protokolle auf der Grundlage ihrer Feldnotizen. Gegen Ende der Feldaufenthalte wurden zudem Interviews mit den Beteiligten geführt, die sich am Konzept des problemzentrierten Interviews orientierten (Witzel, 2000), und es wurden persönliche Netzwerkkarten (Hollstein & Straus, 2006) eingesetzt. Nach ein bis zwei Jahren wurde zu den Jugendlichen abermals Kontakt aufgenommen und es konnten mit ihnen erneut Interviews geführt und Netzwerkkarten erstellt werden, um Entwicklungen in den Peergroups auch längsschnittlich zu erfassen.

Grundlage der folgenden Analysen sind die Beobachtungsprotokolle, in die die Transkriptionen der Audioaufnahmen ausgewählter Aushandlungen eingefügt wurden. Berücksichtigt wurden insgesamt 30 Beobachtungsprotokolle aus den beiden Band-Kontexten, wobei zunächst alle Personen- und Ortsnamen anonymisiert wurden. Im Rahmen der Datenanalyse wurden die Protokolle durch die gesamte Projektgruppe in Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory ausgewertet. Im Rahmen offenen Kodierens (Strauss, 2007,

S. 95–97) wurden zunächst grundlegende Aspekte in Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen, die Bedeutung der erwachsenen Akteur*innen sowie Machtasymmetrien erschlossen. In weiteren Analysen wurde die Bedeutung Erwachsener dann fokussierter und vertiefter in den Blick genommen. Mit axialen Kodierungen wurden mittels minimaler und maximaler Vergleiche relevante Aspekte sowohl durch die Berücksichtigung verschiedener, jeweils auf eine Gruppe bezogener Kontextbedingungen als auch in der Kontrastierung der beiden Peergroups erschlossen (Strauss, 2007, S. 101–103). Andererseits wurde das Längsschnittdesign genutzt, um Entwicklungen im Verhältnis zwischen den Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im zeitlichen Ablauf zu erkennen (Neale, 2019, S. 39).

3 Ergebnisse: Ein erwachsener Coach in seiner Bedeutung für zwei Gruppen Jugendlicher

Über das gesamte Datenmaterial zeigt sich in verschiedenen Kontexten die große Bedeutung Erwachsener für jugendliche Peergroups: Die Erwachsenen machen Vorgaben und formulieren Standards, sie geben Anregungen und gewähren Unterstützung, sie entschärfen Konflikte und regulieren den Umgang Jugendlicher miteinander. Im Folgenden liegt der Fokus auf den zwei oben vorgestellten Gruppenkontexten, einer Mädchen- und einer Jungenband. Im Verlauf der Begleitung dieser Bands lassen sich verschiedene Konstellationen unterscheiden, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.1 Ausgangslage: Erwachsene als Lehrer*innen – Jugendliche als Schüler*innen

Zunächst wird Bezug auf das empirische Material zur Mädchenband genommen, mit dem die Ausgangslage in Hinblick auf die Bedeutung der erwachsenen Begleitperson erläutert wird – die für die Jungenband übrigens ganz ähnlich ist: Der Coach agiert als Lehrer, der die Gruppe mit seinem musikalischen Know-how anleitet, indem er die Musikerinnen motiviert, lobt, kritisiert und verbessert. Mitunter entscheidet er, welche Lieder gespielt werden. Zudem hat er die für die Proben notwendigen Räumlichkeiten organisiert und gewährleistet auch den Zugang zum Proberaum. Obwohl selbst nicht als Lehrperson tätig, wird der Coach auch in den Interviews mit den Jugendlichen als „Lehrer“ bezeichnet. Das Setting der Proben erinnert an formale Lernanlässe, in denen innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens (90 Minuten) ein bestimmter Zweck verfolgt wird. Die Mädchen sollen die Instrumente aufbauen, miteinander Musik machen, Musikstücke ihrer Wahl einstudieren und diese anschließend einem Publikum präsentieren. Obwohl der Umgangston locker ist und der Coach durch die Mädchen geduzt wird, zeigt sich ein starkes Gefälle, wie es in formalen Lernsettings nicht unüblich ist: Der Coach ist bemüht, den vorgegebenen Zweck der Bandprobe voranzutreiben, er fungiert bei technischen Problemen und bei musikalischen Fragen als Ansprechpartner und Problemlöser, bei ihm melden sich die Mädchen ab, wenn sie nicht kommen können, und er wird informiert bzw. gefragt, wenn jemand die Probe früher verlassen möchte.

Die Mädchen lassen sich auf die vom Coach geplanten Aktivitäten mehr oder weniger engagiert ein. Immer wieder kommt es neben den offiziell legitimierten musikalischen Aktivitäten zu Nebenaktivitäten. Exemplarisch werden solche Nebenaktivitäten im Fol-

genden anhand des Protokolls zur zweiten durch die Forscherin begleiteten Probe erläutert. Während dieser Probe nehmen Abgrenzung und räumliche Separierung durch Tanya und ihre Freundin Fannie von der Gruppe sowie den offiziellen Aktivitäten breiten Raum ein. Diese Abgrenzung formiert sich um ein von Tanya wiederholt angedeutetes Problem, über das sie Yaron, den Coach, nicht informieren möchte. Die verschiedenen Facetten dieser Abgrenzung zeigen sich in den folgenden Protokollausschnitten.

Sie helfen nun ebenfalls halbherzig, die Instrumente aufzustellen. [...] Irgendetwas scheint Tanya zu spielen, denn sie lacht und klagt fast zeitgleich. „Willst du nach Hause?“, fragt Yaron. „Nein!!“, erwidert Tanya entschlossen und stampft leicht mit einem Fuss auf den Boden. [...] Tanya und Fannie helfen nicht weiter, sondern sitzen auf der Bank. Melody geht immer mal wieder zu ihnen hin und sie sprechen kurz. Dann hilft sie weiter beim Aufbau. Die Mädchen tuscheln, während wir die Instrumente aufstellen. Yaron sagt noch einmal zu Tanya, dass sie nach Hause gehen kann, wenn sie Schmerzen hat. Tanya antwortet: „Nein. Ich bleibe da! Es ist etwas anderes!“ [...] Fannie lacht. Die beiden Freundinnen tuscheln weiter auf der Bank. Eine der beiden sagt etwas von „nach Hause“. Tanya lacht auf. [...] Yaron geht zu ihnen und fragt: „Geht es wieder Tanya?“ Beleidigt sagt sie: „Nein!“ [...] Tanya fährt fort (noch lauter) „Es ist einfach ETWAS [leiser und scharf], das dich nichts angeht!“

Durchgehend werden in dieser Passage Tendenzen der Distanzierung vom offiziellen Geschehen im Allgemeinen und von der erwachsenen Bezugsperson im Besonderen deutlich. Die beiden Freundinnen sitzen oft abseits, während die anderen die Instrumente aufstellen. Verschiedentlich entsteht für die Beobachterin der Eindruck, dass die beiden Mädchen über etwas anderes sprechen. Andererseits scheint Tanya ein Problem zu haben, über das sie mit Fannie spricht, eventuell auch mit Melody, die mit den beiden gelegentlich leise spricht. Obwohl Tanya Schmerzen zu haben scheint, macht sie gegenüber dem Erwachsenen darüber keinerlei Angaben und weist sowohl seine Besorgnis als auch den Vorschlag, nach Hause zu gehen, zurück. Tanya wirkt dabei aufgebracht, gleichzeitig wechselt sie im Verlauf der Beobachtungssequenz zwischen Lachen und Klagen, was beim Coach zum Schwanken zwischen Besorgnis und Genervtsein beigetragen haben könnte. Verschärft wird diese schwierige Situation dadurch, dass sich die beiden Mädchen häufig nicht nur neben dem Geschehen platzieren, sondern sich räumlich mitunter ganz absondern. Auch dies zeigt sich im gesamten Protokoll an verschiedenen Stellen.

Obwohl Tanya und Fannie die ersten sind, die die Räumlichkeiten der Bandprobe betreten, sind sie zu Beginn des vom Coach angeleiteten Gruppengeschehens nicht präsent und erscheinen erst, als sie mehrmals laut vom Coach gerufen werden. Auch später sind sie wieder verschwunden oder verlassen genau dann den Raum, als der Coach nach dem Aufstellen der Instrumente und langwierigen Vorgesprächen schließlich mit dem ersten Lied beginnen möchte. Nachdem schließlich einige Lieder gemeinsam gespielt wurden, sind es wiederum Tanya und Fannie, die die gemeinsame Probe beenden. Während sich Fannie auf Anweisung des Coaches zunächst anschickt, weiter zu singen, unterbricht Tanya lautstark die Fortführung der Probe und „reißt“ ihre Freundin von der Bühne, um mit ihr den Raum zu verlassen.

Zusammengenommen lassen sich diese Sequenzen im Sinne einer entschiedenen Abgrenzung der beiden Mädchen vom Gruppengeschehen interpretieren, wobei Tanya die entscheidenden Impulse zu setzen scheint, während Fannie ihre Anregungen aufgreift. Wäh-

rend Yaron, der erwachsene Coach, das offizielle Geschehen maßgeblich bestimmt, schaffen sich die beiden Mädchen auf diese Weise einen parallelen Raum. In diesem werden einerseits dem offiziellen Anlass entgegenlaufende Prioritäten gesetzt, andererseits wird eine der allgemein geteilten Kommunikation unzugängliche Verständigung praktiziert. Schließlich dominiert dieser partielle Raum den offiziellen Rahmen der Situation, die Probe der Musikband, über weite Strecken hinweg. Die beiden Mädchen, so ließe sich vermuten, sehen in dieser Situation keine Möglichkeit bzw. haben kein Interesse daran, den offiziellen Rahmen im vorgegebenen Sinne mitzugestalten, da der Coach die musikalische Kompetenz, die guten Argumente und/oder die Gestaltungsmacht über die Situation hat. Um eigene Impulse zu setzen, bleibt ihnen lediglich die Möglichkeit, sich in einem eigenen Raum abzugrenzen, zu dem sie den Erwachsenen keinen Zugang gewähren. Melody erscheint in diesem Zusammenhang als Grenzgängerin, die den Coach in seinen Bemühungen wirkungsvoll unterstützt, zum Teil aber auch Zugang zum exklusiven Raum von Tanya und Fannie erhält. Diese Konstellation ist kein Einzelfall: Eine Woche später sind es Netta und die sie unterstützende Sloan, die die Bandprobe zeitweise dadurch verzögern und umgestalten, dass sie sich mit anderem beschäftigen, nur begrenzt engagiert mitwirken und nicht wirklich transparent machen, was das Problem ist. Wiederum werden die Nachfragen des erwachsenen Coaches zurückgewiesen und erneut ist es Melody, die sich um Vermittlung bemüht.

3.2 Ein Rollenspiel

Zwei Wochen später, während der vierten durch die Forscherin begleiteten Probe der Mädchenband, wird das übliche Setting durch die Beteiligten zwischenzeitlich verändert. Da der sonst genutzte Mehrzweckraum an diesem Tag besetzt ist, trifft sich die Band in einem normalen Schulzimmer, was die veränderte Konstellation sicherlich begünstigt. Angeregt durch dieses Setting erzählen die Mädchen vom Verhalten ihrer Lehrpersonen und der erwachsene Coach fragt, wie er als Lehrer wahrgenommen wird. Sowohl Tanya als auch Netta rufen ihm zu, er sei nicht streng genug bzw. sollte strenger sein. Angeregt durch diese Diskussion verkündet Netta, sie würde nun Herrn Meister spielen, einen Lehrer an ihrer Schule. Diese Szene nimmt mit 130 Zeilen einen großen Teil des Protokolls zu diesem Treffen der Mädchenband ein. Im Folgenden sind zentrale Ausschnitte des Protokolls zu dieser Szene zusammengefügt:

Netta beginnt die Lehrpersonen nachzumachen und geht dafür zum Lehrpersonenpult. Tanya singt laut, wobei sie von Yaron mit einem „Schhhht!“ unterbrochen wird. Netta würde nun den Herrn Meister nachmachen, kommentiert er. Netta klingelt mit der Glocke auf dem Pult und ruft die Schülerschaft zur Ruhe. [...] Netta ist nun in die Rolle der Lehrperson geschlüpft und sitzt vor der Wandtafel. [...] Yaron setzt sich nun an den Platz, wo vorhin Netta gesessen ist, und kommentiert seine Schülerposition: „Dann bin ich jetzt der Schüler.“ [...] Netta erneuert ihren Vorschlag, heute zusammen etwas Neues einzuüben. Ihr Vorschlag stößt auf Schweigen. Melody meldet sich kurze Zeit darauf und Netta erteilt ihr das Wort. Sie weist alle drauf hin, dass sie noch vier Mal Bandprobe haben und dann in der letzten Schulwoche der Auftritt sei. Außerdem seien sie noch einmal im Klassenlager. [...] Nun schaltet sich Yaron ein: „Sie Frau Lehrerin, es könnte doch auch möglich sein, an einem Song, den wir schon haben, zwei oder dreistimmig zu üben. Oder was hast du gemeint, was haben sie- gemeint du-, ich sage du.“ „Sie“ erwidert Netta knapp. Sloan unterbricht ihn und sagt das gehe nicht so. Er siezt

Netta daraufhin wieder und fragt sie, wie sie das genau gemeint habe.

Im weiteren Verlauf dieser Sequenz (die im Protokoll zunehmend unübersichtlich erscheint und hier deswegen paraphrasiert wird) wird es nun zunehmend unruhig, die verschiedenen Beteiligten sprechen gleichzeitig und versuchen, sich gegenseitig zu überbieten. Kurz bevor die Autorität Nettas als Lehrerin endgültig zu schwinden scheint, fragt Yaron, ob er den Lehrer spielen solle, was Netta verneint, so wie sie zuvor bereits verschiedene Versuche Yarons zurückgewiesen hat, erneut die Leitung der Gruppe zu übernehmen. Und schließlich ist es nicht das von Netta zurückgewiesene Angebot des erwachsenen Coaches, das diese Situation beendet und zur Wiederherstellung der Autorität des Erwachsenen führt, sondern Tanya, die Netta als Lehrerin von ihrem Platz schubst und ihrerseits versucht, diese Position zu übernehmen.

Während ihrer Zeit als „Lehrerin“ strukturiert Netta die Situation und organisiert die Kommunikation der Gruppe. Bemerkenswert erscheint, dass ihr dies auch dann gelingt, als sie offen herausgefordert wird und unter Druck gerät, wenn andere implizit oder explizit ihre Position übernehmen wollen. Im Verlauf dieser Szene entwickelt sich in der Gruppe eine Diskussion über die Gestaltung der aktuellen Probe und der restlichen Termine bis zum Auftritt, die von den Beiträgen der Mädchen, speziell von Netta und Melody, dominiert wird. Der Coach erhält in dieser Situation keine Sonderrechte und agiert aus einer Schülerrolle heraus. Netta bezieht sich auf seine Beiträge und nimmt auch Vorschläge von ihm auf, ohne allerdings ihre Autorität in Frage stellen zu lassen. In diesem Rahmen erreicht die Partizipation der Mädchen an der Entscheidungsfindung zum weiteren Vorgehen eine sonst nicht zu beobachtende Intensität. Während sie sonst vor allem durch Akte der Verzögerung oder Sabotage in die Gestaltung der vom erwachsenen Coach dominierten Situation eingreifen, entsteht hier eine engagierte Diskussion, die das ernsthafte Bemühen zweier Mädchen um eine gelingende Vorbereitung auf einen Auftritt der Band dokumentiert. Neben „Lehrerin“ Netta fällt vor allem Melody durch Engagement und Übersicht auf, ganz ähnlich wie bei den anderen Proben, in denen sie sich mitunter als einziges Mädchen erkennbar um den Fortgang der gemeinsamen Arbeit bemüht hat. Aber auch die gesamte Gruppe agiert disziplinierter und fokussiert sich stärker auf die gemeinsame Diskussion als sonst. Es kann vermutet werden, dass das Rollenspiel – das mit der zeitweisen Entmachtung des Coaches verbunden ist, die dieser bereitwillig akzeptiert – entscheidend dazu beiträgt, dass in der Peergroup diese ungewohnte Verantwortungsübernahme und Ernsthaftigkeit entstehen können.

3.3 Die Abwesenheit des Erwachsenen

Die Ausgangskonstellation der Jungenband ist zunächst ganz ähnlich, wie bei der Mädchenband: Die Proben werden durch einen erwachsenen Coach angeleitet und organisiert. Nach der Sommerpause, ab dem vierten beobachteten Termin, probt die Band ohne erwachsene Begleitung in einem Probenraum, der der Gruppe durch den Bruder von einem der Jungen vermittelt wurde. Ab dem zwölften Termin ist der erwachsene Coach dann wieder dabei. Diese Variation des Settings bietet die Möglichkeit, den Umgang der Gruppe mit der Abwesenheit und der anschließenden erneuten Anwesenheit eines Erwachsenen zu fokussieren. In verschiedener Hinsicht wird dabei deutlich, dass in Abwesenheit des Coaches einige der Jugendlichen Verantwortung und Aufgaben übernehmen, die zuvor dem Erwach-

senen oblagen. Zunächst handelt es sich dabei um organisatorische und fürsorgliche Aufgaben, wie im folgenden Protokollausschnitt deutlich wird:

Nach wenigen Minuten kommen der Keyboarder und der Gitarrist. Dieser wirkt etwas abgehetzt auf mich und schliesst sofort den Raum auf. Dabei grüsst er in die Runde. Der Sänger und sein Bruder erheben sich und gehen in den Raum hinein. Auch der Keyboarder folgt. Im Raum schaltet der Gitarrist gleich den Strom an und nimmt sich eine der Gitarren vom Gitarrenständer. Der Sänger hat sich auf seinem Weg zur Couch bereits das Mikro geschnappt und redet dort hinein. Auch der Keyboarder und der Bassist stürzen sich auf ihre Instrumente. Es scheint, als wolle niemand Zeit vergeuden.

Diese Passage aus dem Protokoll der zweiten Bandprobe ohne erwachsenen Coach verdeutlicht die Bereitschaft der Jugendlichen, organisatorische Verantwortung zu übernehmen, die zuvor beim Coach lag. Auffällig ist auch die Zielstrebigkeit der Bandmitglieder, die darum bemüht sind, angesichts des verspäteten Beginns der Bandprobe, zügig mit der Musik zu beginnen. Während die Jugendlichen in Anwesenheit des Coaches häufig trödelten und sich in allerlei Nebenaktivitäten verloren, scheinen sie sich hier für die produktive Gestaltung der Probe verantwortlich zu fühlen. Ein weiterer Aspekt von Verantwortlichkeit kommt in wechselseitiger Fürsorge zum Ausdruck. So werden in einer der beobachteten Sequenzen allen Beteiligten, auch der Forscherin, vom Schlagzeuger Ohrstöpsel angeboten, um die akustische Belastung während der Probe zu reduzieren. Es handelt sich hier offenbar um eine Vorsichtsmaßnahme, die im vorherigen Setting – einem großen Raum in einem Schulgebäude – nicht erforderlich schien, jedenfalls war die akustische Belastung in den früheren Protokollen kein Thema. Dies macht deutlich, dass in der neuen Konstellation nicht lediglich die bisherigen Zuständigkeiten des Coaches unter den Jugendlichen aufgeteilt wurden, sondern dass diese eigenverantwortlich auch auf neue Herausforderungen reagierten. Auch beim Musik machen zeigen sich wechselseitig ausgeprägte Verantwortlichkeiten zwischen den Jugendlichen.

Der Gitarrist kommt auf ihn zu und zeigt ihm die Griffe. Dann spielt der Bassist allein und der Gitarrist hört zu. Er zeigt erneut die Griffe und der Bassist greift diese nach. [...] Sie beginnen zu spielen. Der Gitarrist geht wieder während des Spielens zum Bassisten und dreht an einem der Rädchen. Dann kniet er sich vor die Box und stellt etwas ein.

Diese Notiz ist nur eines von zahlreichen Beispielen, in denen die jungen Musiker sich wechselseitig unterstützen, Ratschläge erteilen oder kommentieren. Die Hilfestellung des Gitarristen für den Bassisten ist diesbezüglich besonders auffällig und häufig, was dadurch verständlich ist, dass der Gitarrist als erfahrener Musiker sich für das jüngste Bandmitglied offenbar in besonderer Weise verantwortlich fühlt. In den vorherigen Protokollen zeigt sich, dass es vielfach der Coach ist, der den Musikern Hinweise gibt bzw. Verbesserungsvorschläge macht und vor allem dem Bassisten mitunter ungefragt in die Saiten greift, um ihn auf diese Weise zu korrigieren und/oder zu unterstützen. Gelegentlich sind solche Interventionen in Anwesenheit des erwachsenen Coaches dann auch durch die anderen Jugendlichen gegenüber dem Bassisten erfolgt, allerdings deutlich seltener als dies während der Abwesenheit des Coaches zu beobachten war. Bereits in diesen Beispielen ist Hilfe von

Bevormundung mitunter kaum zu unterscheiden, wobei auch Situationen beobachtet werden konnten, in denen Zurechtweisungen erkennbar im Vordergrund standen:

Anscheinend hat der Sänger einen Anruf erhalten. Er schaut das Handy an und fragt dann in Richtung Gitarrist, ob es hier keinen Empfang gäbe. „Kollege, das ist nicht wichtig“, mault ihn der Schlagzeuger an, „lass zu“. Der Sänger wehrt sich und schaut weiterhin verzweifelt auf sein Handy. Dann hebt er es Richtung Decke. „Tu’s weg“, schreit jetzt der Schlagzeuger. Es könne aber wichtig sein, sagt der Sänger. Fast im Chor schreien ihn die anderen an „Tu’s Handy weg“. „Wenn ich arbeite oder beim Fussball bin, kann ich auch nicht ran gehen, wenn es läutet“, fügt der Schlagzeuger hinzu. „Oder in der Schule“, ergänzt der Bassist. [...] Der Sänger steckt sein Handy weg und setzt sich dann auf die Couch.

In dieser Szene ist es der Schlagzeuger, der den Sänger mit zunehmendem Nachdruck auffordert, während der Probe nicht an sein Handy zu gehen, wobei er von der restlichen Band lautstark unterstützt wird. Sein anschließender Verweis auf andere Situationen, in denen man nicht ans Handy gehen könne, wird dann sogar vom Bassisten, dem jüngsten Mitglied der Band, durch Einbringen eines eigenen Beispiels ergänzt. Dieser geballten und koordinierten Intervention der gesamten Gruppe beugt sich der Gitarrist schließlich. Die Gruppe übernimmt, angeregt durch ihre Meinungsführer, auf diese Weise also auch die Sanktionierung unerwünschten Verhaltens, die zuvor in der Verantwortung des erwachsenen Coaches lag. Im Gegensatz zu der milden und durchlässigen Art des Coaches praktizieren die Peers ein mitunter harsches Sanktionsregime, das Normen teilweise situativ etabliert bzw. bekräftigt und unnachgiebig sanktioniert.

3.4 Die Rückkehr des Erwachsenen

Im Rahmen der Begleitung der Jungenband umfasst die Phase ohne erwachsenen Coach einen Zeitraum von drei Monaten. Nach dieser Zeit, d. h. ab dem zwölften Protokoll, kommt der Coach wieder zu den Proben und begleitet diese. Ungeachtet ihrer zwischenzeitlichen Verselbständigung und der von den Jungen auch im Interview postulierten geringeren Bedeutung des Coaches für die Band, übernimmt der Coach zunehmend seine früheren Positionen und Funktionen. Besonders deutlich wird dies während einer fünftägigen Retraite, die von der Forscherin ebenfalls begleitet wird. Dies zeigt sich beispielsweise in Hinblick auf die Aufsicht über das jüngste Bandmitglied, den Bassisten.

Kurze Zeit später kommt der Bassist und langt in den offenen Kühlschrank, vor dem Yaron gerade kniet. Er langt zum Bier. „Robert...“, sagt Yaron. „Och“, kommt es vom Bassisten. „Willst du eine Cola?“, fragt Yaron. Der Bassist bejaht.

Nachdem sich einige der Jungen ein Bier aus dem Kühlschrank genommen haben, versucht der Bassist, sich ebenfalls zu bedienen. Der Coach untersagt dem Bassisten, sich ein Bier zu nehmen – dafür reicht es, mahnend seinen Namen auszusprechen –, und schlägt stattdessen eine Cola vor, die der Bassist nach einem Ausruf des Bedauerns akzeptiert. Diese kurze Interaktion, die mit wenigen Gesten und Worten auskommt, spricht dafür, dass die Position des erwachsenen Coaches für die Beteiligten unstrittig ist: Seine Aufgabe ist die Aufsicht

und die Fürsorge für die Jungen und in dieser Funktion wird seine Intervention vom Bassisten widerspruchslos akzeptiert. Aber auch für die anderen Bandmitglieder übernimmt der Coach eine Fürsorgefunktion – so treten in Anwesenheit des Coaches und speziell während der Retraite die Führungseigenschaften des Gitarristen in den Hintergrund und es dominiert der Eindruck eines Jungen, der sich gerne auf die Anregungen und die Fürsorge eines Erwachsenen einlässt. Diese Position des Coaches scheint auch in dieser Konstellation für alle Beteiligten unbestritten. Aber auch in den Beziehungen gegenüber Außenstehenden ist es der Coach, der Verantwortung übernimmt:

Als ich kurz auf mein Zimmer gehe, höre ich es klopfen und höre Yaron etwas auf Italienisch sagen. [...] Nach einer Weile kommt Yaron wieder nach oben. Er sagt, dass es ein Nachbar gewesen sei und leider nun nicht mehr gespielt werden kann, da es zu laut ist.

Der Coach ist es, der auf das Klopfen an der Tür reagiert oder der gerufen wird, um mit einem Nachbarn über die Einhaltung des Lärmschutzes zu verhandeln – sei es, weil er der Erwachsene ist oder weil er die Landessprache beherrscht. Auch in dieser Szene erscheint die Verantwortlichkeit ganz selbstverständlich: Der Erwachsene geht an die Tür, er wird vom Nachbarn als Verhandlungspartner akzeptiert und er ist es, der der Band anschließend die Ansage macht, dass nun nicht mehr weitergespielt werden könne. Die Positionierung des Coaches als Verantwortlichen dürfte hier durch den Kontakt zu einem Außenstehenden verstärkt worden sein, da Jugendliche als Ansprechpersonen häufig nicht ernst genommen werden. Dies könnte dafür sprechen, dass die Positionierung innerhalb einer Peergroup durch die Art und Weise der Adressierung durch externe Personen bedeutsam sein kann.

Nach der Retraite, zurück im privaten Proberaum der Band, entsteht allerdings der Eindruck, dass sich die machtvolle Position des Coaches relativiert hat: Er wird vom Gitarristen instruiert, wie er zu spielen habe und tritt weniger als Initiator neuer Ideen in Erscheinung, sondern unterstützt vor allem die Vorschläge, die vom Gitarristen und vom Keyboarder kommen. Insofern gibt es auch Hinweise darauf, dass die monatelange Autonomie der Band die Gestaltungsmacht der Jugendlichen auch in Anwesenheit des Erwachsenen gestärkt hat.

4 Fazit

Die vorliegenden Analysen haben deutlich gemacht, dass die Bedeutung eines Erwachsenen für eine Peergroup Jugendlicher grundsätzlich wandelbar ist und von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängen kann. Ausgangspunkt der Analyse war eine Konstellation, in der der erwachsene Coach die Bedeutung einer Lehrperson hatte, die für die Organisation und für inhaltliche Anregungen zuständig ist, während die Jugendlichen diese Anregungen teilweise aufgreifen; um ihrerseits Akzente zu setzen, so lässt sich vermuten, blieb den Jugendlichen nur die Sabotage der vom Erwachsenen initiierten Aktivitäten und die Eröffnung eigener informeller Räume. Im Rahmen eines Rollenspiels der Mädchenband zeigen sich Veränderungen: Eines der Mädchen übernimmt als „Lehrerin“ die Verantwortung für die Kommunikation, was den Coach zum „Schüler“ macht und die Diskussion zwischen den Mädchen zu einer neuen Qualität der Partizipation führt. Die monatelange

Abwesenheit des Coaches und der Wechsel vom schulischen Setting in einen privaten Proberaum führen zu einer neuen Justierung innerhalb der Jungenband: Inhaltliche Anregungen und wechselseitige Fürsorge werden durch die Jungen übernommen, aber sie entwickeln mitunter auch eine Kultur harscher Zurechtweisungen und strenger Kontrolle. Nach der Rückkehr des erwachsenen Coaches schwenkt die Jungenband zeitweise wieder zu früheren Konstellationen zurück, in denen der Coach für Aufsicht und Fürsorge verantwortlich ist und nach außen als Ansprechperson fungiert, mitunter zeigen sich aber auch stabile Tendenzen der Verselbständigung der Jugendlichen.

Die Differenzen, die sich im Verhältnis zum erwachsenen Coach zwischen der Mädchen- und der Jungenband zeigen, verweisen dabei nicht unbedingt auf geschlechter- oder altersspezifische Besonderheiten, zumal sich die Gruppen auch in anderer Hinsicht stark voneinander unterscheiden. Während die Jungenband sich durch ausgeprägte musikalische Kompetenzen, eine ausgeprägte Fokussierung auf die gemeinsame Musik sowie eine deutliche Hierarchie auszeichnet, wirken die Mädchen mitunter nur wenig am gemeinsamen Musizieren und an der Gruppe interessiert, dafür aber eher in Auseinandersetzungen um Dominanz und Anerkennung verstrickt. Insofern scheint die unterschiedliche Gestaltung des Verhältnisses zwischen Jugendlichen und Erwachsenen das Resultat des Zusammenspiels ganz unterschiedlicher Aspekte zu sein, wobei auch verschiedene Rahmenbedingungen zu beachten sind.

Zunächst muss man sich klar machen, dass wir es bei diesem außerschulischen Bildungsangebot mit einer spezifischen Peerkonstellation zu tun haben, die ursprünglich durch einen Erwachsenen angeleitet und organisiert wurde – und nicht etwa um eine durch Gleichaltrige eigenständig gestaltete Gruppe. Unter diesen Umständen erweist sich die Anwesenheit bzw. Abwesenheit des Erwachsenen als wichtig und führt bei der Jungenband augenscheinlich zu großen Veränderungen. Zudem befördert das räumliche Setting durch seinen schulischen Charakter offenbar zunächst Lehrer-Schüler*innen-Konstellationen, wohingegen der private, selbst organisierte Proberaum eine Verselbständigung der Jungenband begünstigt haben dürfte und das Setting der Reitaite zu quasi väterlichen Fürsorge- und Versorgungsleistungen des Erwachsenen beigetragen haben könnte. Im Spannungsverhältnis zwischen Peer-Kultur und pädagogischer Rahmung (Otto, 2015) zeigen sich kontextspezifisch unterschiedliche Ausformungen jugendlichen Handelns – z. B. das heimliche Unterlaufen bzw. das offene Infragestellen der Dominanz des Erwachsenen (Otto, 2015, S. 176–177). Und schließlich dürfte auch die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme durch einzelne Jugendliche bedeutsam gewesen sein: Bei der Mädchenband zeigt sich diese Bereitschaft durchgängig nur bei einem der Mädchen sowie in einer Situation lediglich spielerisch, sodass unklar bleibt, ob die Gruppe ohne erwachsene Begleitung weiter geprobt hätte; bei der Jungenband sind verschiedene Gruppenangehörige bereit, sich verbindlich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen, sodass in Abwesenheit des Coaches eine Fortführung der Proben gelingt. Die Art und Weise, in der die Jugendlichen sich ins Gruppengeschehen einbringen und sich für das gemeinsame Musikmachen engagieren, korrespondiert offensichtlich mit dem je kontextspezifischen Verhältnis zum Erwachsenen; dies kann bei Gestaltungshoheit des Erwachsenen Abgrenzung und Nebenaktivitäten begünstigen, bei Übernahme der Gestaltungshoheit durch die Jugendlichen kann dies aber auch zu einer verstärkten Verantwortlichkeit und einem sichtbaren Engagement für das musikalische Miteinander durch die Jugendlichen führen.

Deutlich werden in der Ausgangssituation zunächst Tendenzen der Abgrenzung Jugendlicher von der durch den Erwachsenen dominierten Bandprobe, ohne dass dabei allerdings eine eigene Teilkultur (Tenbruck, 1965) deutlich würde. Auffällig erscheint, dass die Jugendlichen vor allem dann, wenn der Coach in seiner Bedeutung zurücktritt bzw. ganz abwesend ist, konstruktive Beiträge und gestalterisches Engagement erkennen lassen, wie es für Peergroups – im Gegensatz zu Beziehungen zu Erwachsenen – erwartet wird (Youniss, 1980). Aber auch die Gestaltung dieser Situationen spricht eher für die wechselseitige Verwobenheit zwischen Peer- und Erwachsenenkultur (Adler & Adler, 1998; King, 2013) und für die große Bedeutung, die die Begleitung von Fachkräften für Jugendgruppen haben kann (Hart & Kirshner, 2009; Rieker et al., 2016) als für solche Formen der „Selbstsozialisation“ (Zinnecker, 2000), die sich durch Abgrenzung von Erwachsenen auszeichnen oder von diesen unabhängig sind. Wie auch aus dem Vereinssport berichtet (Neuber et al., 2010), kann der Status von Erwachsenen in einem außerschulischen Bildungsangebot die Funktionen Autoritätsperson, Organisator*in und Teilnehmer*in umfassen, wobei zwischen diesen mitunter sehr dynamisch gewechselt werden kann. Als Gesprächspartner*in, wie aus der Jugend(verbands)arbeit bekannt (Kreher, 2009; Schröder, 2009), erscheinen Erwachsene hier weniger bedeutsam, solange das Arrangement einem non-formalen Bildungssetting ähnelt; erst als bei der *Retraite* informelle Elemente dominieren, wird der Coach als Gesprächspartner erkennbar relevant.

Angesichts der Beobachtung, dass wir es in diesen Kontexten vor allem mit der Übernahme der vom Erwachsenen eingeführten Praktiken zu tun haben, weniger mit eigenständig entwickelten Praktiken, erscheint es in diesem Kontext fraglich, dass entscheidende Entwicklungen hier unabhängig von Erwachsenen erfolgen (Sturzbecher & Hess, 2005). Die Beobachtungen sprechen vielmehr für gelingende Lern- und Aneignungsprozesse im Rahmen intergenerationaler Beziehungen (Lüscher & Liegle, 2015, S. 293). Andererseits zeigten sich ausgeprägte Formen jugendlicher Partizipation, die Mitbestimmung, Fürsorge und inhaltliche Anregungen, aber auch wechselseitige Kontrolle umfassen, vor allem dann, als der Coach keine dominante Position innehatte bzw. ganz abwesend war. Diese eigene Ausgestaltung der Situation kann als Ausdruck jugendlicher Agency angesehen werden und spricht eher gegen die Annahme, dass intergenerationale Beziehungen in diesem Kontext mit „Komplizenschaft“ oder „Gefügigkeit“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 238) einhergehen. Zunächst könnte diese zeitweise ausgeprägte Autonomie mit dem jugendlichen Alter der Akteur*innen zusammenhängen (die eben keine Kinder mehr sind), zudem kann sie als Ausdruck der Unterstützung durch die Peers angesehen werden (Bühler-Niederberger, 2020, S. 254). Allerdings ist auch deutlich geworden, dass wir es mit einer fragilen Verselbständigung zu tun haben, die bei veränderter Konstellation wieder dem Einfügen in eine generationalen Unterordnung unter den Erwachsenen weichen kann. Solch eine Unterordnung wird durch neue und unbekannte Kontextbedingungen (Aufenthalt in fremdsprachiger Region) offenbar begünstigt, während sie sich in der gewohnten Umgebung der Jugendlichen (Proberaum) merklich abschwächt. Auch dies spricht dagegen, dass hier ein Einschwenken in frühere Formen der Gefügigkeit unausweichlich ist.

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf ein außerschulisches Bildungsangebot, das im Hinblick auf die Beteiligung des beteiligten Erwachsenen vergleichsweise große Gestaltungsspielräume bietet und deren Ergebnisse nicht umstandslos auf andere Kontexte

übertragen werden können – vor allem nicht auf solche Kontexte, in denen die Rolle der Erwachsenen stärker vorstrukturiert ist (wie z. B. in der Schule). In weiterführenden Untersuchungen sollte geklärt werden, inwieweit die hier skizzierten Entwicklungen und Ergebnisse durch die recht spezifischen Beziehungen zwischen erwachsenem Coach und Jugendlichen, durch den Umstand, dass es hier um Proben zweier Musikbands geht, oder durch das Alter der hier beteiligten Jugendlichen geprägt sind. Um die Spezifika und Begrenzungen der vorliegenden Analyse zu erkennen und weiterführende Erkenntnisse zu generieren, wäre es wichtig, vergleichbare Untersuchungen in anderen Peer-Kontexten durchzuführen, wobei auch durch Jugendliche eigenständig gestaltete Peergroups sowie Peergroup-Praktiken noch älterer Jugendlicher berücksichtigt werden sollten.

Literatur

- Adler, Patricia A. & Adler, Peter (1998). *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick et al.: Rutgers University Press.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. 2. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Corsaro, William A. & Eder, Donna (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220.
- Ecarius, Jutta, Eulenbach, Marcel, Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS.
- Harring, Marius (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf's & Christian Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 21–60). Wiesbaden: VS.
- Hart, Daniel & Kirshner, Ben (2009). Civic Participation and Development among Urban Adolescents. In James Youniss & Peter Levine (Eds.), *Engaging Young People in Civic Life* (pp. 102–120). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Hollstein, Betina & Straus, Florian (2006). *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS.
- King, Vera (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: VS.
- Köhler, Sina-Mareen (2016). Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 89–119). Opladen: Barbara Budrich.
- Köhler, Sina-Mareen, Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicolle (2016). Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 11–33). Opladen: Barbara Budrich.
- Kreher, Thomas (2009). Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit. In Werner Linder (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausge-*

- wählte *Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (S. 109–124). Wiesbaden: VS.
- Lüscher, Kurt & Liegle, Ludwig (2015). Das Modell „Generative Sozialisation“. In Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Aufl. (S. 281–299). Weinheim: Beltz.
- Marcus, George, E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Neale, Bren (2019). *What Is Qualitative Longitudinal Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Neuber, Nils, Breuer, Meike & Derecik, Ahmet (2010). *Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS.
- Otto, Ariane (2015). *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Rieker, Peter, Mörgen, Rebecca & Schnitzer, Anna (2016). „Wir sind nicht wichtig!“ Zur Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (2), 225–240.
- Schröder, Achim (2009). Politische Bildung im Kinder- und Jugendplan des Bundes. Evaluation von Profil, Maßnahmen und Wirkungen. In Werner Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (S. 153–165). Wiesbaden: VS.
- Schröder, Sebastian (2011). Transnationale Vernetzung juveniler Szenen – Eine exemplarische Auseinandersetzung mit Handlungspraxen involvierter Akteure. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6 (4), 417–428.
- Strauss, Anselm L. (2007). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Sturzbecher, Dietmar & Hess, Markus (2005). Partizipation im Kindesalter. In Benno Hafeneeger, Mechthild M. Jansen & Torsten Niebling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 41–62). Opladen: Leske und Budrich.
- Tenbruck, Friedrich H. (1965). Moderne Jugend als soziale Gruppe. In Ludwig von Friedeburg (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (S. 87–96). Köln & Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1 (1). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [9. Juli 2019].
- Youniss, James (1980). *Parents and Peers in Social Development. A Sullivan-Piaget Perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (3), 272–290.

Autor:in

Peter Rieker, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Migration, abweichendes Verhalten, politische Sozialisation.

Anschrift: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestr. 36, CH-8032 Zürich

E-Mail: prieker@ife.uzh.ch