



Leseprobe aus Böhnisch, Milieu und Milieubildung,
ISBN 978-3-7799-7558-8 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7558-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7558-8)

Inhalt

Einleitung	9
I Milieutheoretische Grundlegung	11
Zur Geschichte	11
Das soziale Subjekt	18
Soziale Milieus und Habitus	18
Geschlechtermilieus und Geschlechtshabitus	23
Lebenswelt und Milieu	26
Alltag	28
Milieu, Habitus und Bewältigung	29
Der sozialstrukturelle Bezug	32
›Strukturidentitäten‹, Makro- und Mikromilieus	34
Gruppe und Milieu	37
Mentalitäten	39
Kindermilieus	41
Jugendmilieus	45
II Milieu als Sozialraum	49
Die sozialräumliche Perspektive	49
Aneignung	51
Lebensstil	53
Die Dialektik der Begegnung	55
Netzwerke	57
Milieu und Öffentlichkeit	59
›Innovative Milieus‹	61
Vireales Milieu und virtuelle Milieubildung	63

III Milieu und soziale Integration	68
Sozialintegration und gesellschaftlicher Zusammenhalt	68
Zusammenleben und Zugehörigkeit	72
Soziales Klima	74
Intergenerationale Milieus	75
Sozialisationsmilieus	78
Organisationsmilieus	79
IV Milieubildung als Konzept Sozialer Arbeit	81
Arbeitsprinzipien der Milieubildung	81
Sorge als moralische Kategorie der Milieubildung	84
Milieubildung und Konflikt	86
Beteiligung als Faktor der Milieubildung	88
Milieurückhalt	90
Respekt als Kategorie der Milieubildung	94
Vertrauen	96
V Methodik der Milieubildung	98
Milieu- und Habitusanalyse	98
Habitusreflexive Kasuistik	101
Habitusarbeit	104
Milieubildung über Projekte und funktionale Äquivalente	107
Exkurs: Therapeutisches Milieu und sozialpädagogische Milieubildung	112
IV Milieubildung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern	114
Milieubildung in der Jugendarbeit	114
Straßenmilieus und Streetwork	119
Milieubildung in der Heimerziehung	127

Milieubildung beim Übergang in die Arbeit	132
Erlebnispädagogische Milieus	135
Transfamiliale Milieubildung	138
Weibliche Bildungsmilieus	143
Gewaltnahe Milieus	146
Milieubildende Gemeinwesenarbeit	153
Solidarökonomische Milieus	160
Milieubildung in der Migration	163
Arbeit mit alten Menschen als Milieubildung	167
Politische Milieubildung	171
Armutsmilieus	176
Zwangsmilieus	180
Die ›Soziale Stadt‹	183
Milieubildung in der Schule	185
Milieubildung in den Organisationen der Sozialen Arbeit	189
Schluss: Der sozialpädagogische Erkenntnisgewinn	193
Literatur	195

Einleitung

Milieu wird in diesem Entwurf als ein lebensweltlich bewegter und gleichzeitig sozialstrukturell geprägter und wertdurchsetzter Erfahrungs- und Bewältigungsraum betrachtet.

»Mit der Thematisierung des Milieus vollzieht sich ein Perspektivenwechsel gegenüber der lebensweltlichen Konstitutionsproblematik. [...] Dem ›intentionalen Apriori‹ der Lebenswelt-Deskription stellt die phänomenologisch orientierte Milieutheorie ein ›soziales Apriori‹ gegenüber« (Hitzler/Honer 1984: 62).

Das Lebensweltliche wird in seiner sozialen Einbettung bestimmt, es geht nun um das ›soziale Subjekt‹. Die gegenseitige Angewiesenheit der Menschen als soziale Wesen rückt in den Mittelpunkt. In diesem Sinne sehe ich die Milieuperspektive als eine Grundkategorie sozialpädagogischer Analyse und sozialpädagogischer Praxis. Sie begreift Milieu sowohl als empirische Sozialform als auch als theoretisches Konstrukt einer bestimmten Strukturierung des Zusammenlebens. Sie erweitert das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Thiersch 2020), gleichsam als theoretisches ›Scharnier‹ zwischen Lebenswelt und Sozialstruktur und hat darüber hinaus ihre eigene Begründung.

Die darauf aufbauende milieuorientierte Soziale Arbeit geht auch von der Grundtatsache der gegenseitigen sozialen Angewiesenheit aus. Sie erkennt die Störungen, die bei den Klient:innen der Sozialen Arbeit diagnostiziert werden, als sozial relationale Störungen. Es sind Störungen des Selbstwerts und ihre Abspaltungen, die auf fehlende soziale Anerkennung und mangelnde Selbstwirksamkeit verweisen. Hier verbinden wir die Milieuperspektive mit der Bewältigungsperspektive (vgl. Böhnisch 2023), mit der die psychodynamische Seite dieses Störungsbildes aufgeschlossen werden kann. Die sozialdynamische Seite, die Art und Weise, wie sich die innere Befindlichkeit der Klient:innen und

Adressat:innen sozial ausdrückt, schließe ich mit dem Konzept des Habitus und seinem Milieubezug in dessen prägender Kraft auf. Der Habitus ist darin der diagnostische wie pädagogisch-praktische Dreh- und Angelpunkt des milieuorientierten Konzepts. Von hier aus kann auch die Pädagogik der Milieubildung entwickelt werden. Sie geht ebenfalls von der Sozialität des Menschen aus und stellt deshalb Habitus, Gruppe und sozialen Raum in den Mittelpunkt ihrer methodischen Zugänge.

I Milieutheoretische Grundlegung

Zur Geschichte

Mit der fortschreitenden Individualisierung und der sozialen und kulturellen Erosion der Klassenbindungen in den 1920er Jahren, vor allem in den Lebenswelten der damaligen Jugend, wuchs auch das pädagogische Interesse am Milieubegriff. »Die Pädagogik hat [...] an der allgemeinen Milieuforschung insofern bedeutendes Interesse, als die Gesetze der Beeinflussbarkeit durch das Milieu [...] die Grundlage für die Theorie der Erziehung liefern müssen. Denn nur insoweit kann der Mensch erziehbar sein, soweit er überhaupt durch Milieufaktoren beeinflussbar ist. Auch wird die Pädagogik aus der Art und Weise, wie Milieus auf Kinder und Jugendliche wirken, Schlüsse darauf ziehen können, welche Mittel sich für die Erreichung ihrer Ziele empfehlen« (Busemann 1929: 310); Milieus als – im Kontrast zu Klasse und Schicht – ›bewegliche‹ soziale Kontexte, die die lebensweltliche Seite der Sozialstruktur bezeichnen und die beeinflussbar sind.

Der Milieubegriff wurde so zu einem pädagogischen Begriff, besonders dort, wo es darum ging, Jugendliche aus sozial randständigen und ›gefährdenden‹ Umwelten herauszuholen, um ihre Lebens- und Bewältigungschancen zu verbessern. Im Zentrum des pädagogischen Milieubegriffs stand und steht bis heute die Frage nach dem Zusammenleben in unterschiedlichen sozialen Gesellungsformen vor dem Hintergrund einer gewandelten Sozialstruktur. Damit verbinden sich die Vorstellungen von Gemeinschaftlichkeit und Gegenseitigkeit, Zugehörigkeit und Gleichsinnigkeit und darin die Basishypothese, dass dieser sozialräumliche und sozialmoralische Kontext des Zusammenlebens die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen entscheidend mitgestaltet. Deshalb gab es auch schon früh Strömungen in der Jugendhilfe und Sozialarbeit, in denen davon ausgegangen wurde, dass Milieubildung in den Kreis der sozialpädagogischen Hilfeformen gerückt werden sollte.

Gerade die Jugend in der Moderne – so damals der Soziologe Karl Mannheim (1928/1965) – war nicht mehr in den traditionellen Alterskreisen und Klassenschranken gebunden, sondern entwickelte sich – im Sog der ökonomischen und kulturellen Modernisierung der 1920er Jahre – in nun eigenen jugendkulturellen Milieus. Die allgemeine Bildungs- und Berufsorientierung löste die Jugend aus ihren mittelschichtigen und proletarischen Herkunftsmilieus. Der Berufsstolz stand nun vor dem proletarischen Klassenstolz (vgl. Lazarsfeld 1931), die Freizeit und Konsumorientierung vor der patriarchalischen Sittenautorität der bürgerlichen Familie. Diese Jugend fühlte sich nicht so sehr über jugendgemäße Ideale – so wie zu Zeiten der Jugendbewegung – selbstständig, sondern über eigenes Einkommen und eigene Verhaltens- und Konsumspielräume in der Gesellschaft. Sie wandte sich nicht innerlich ab von der Moderne; im Gegenteil: sie ging in ihr auf, nutzte sie, verstand sich über sie. Das Bild von der ›amerikanischen Jugend‹ machte die publizistische Runde.

Ähnlich wie die jugendkulturellen Milieus, aber immer noch stärker mit den Milieus der Erwachsenen verbunden, wurden auch damals schon Kindermilieus beschrieben. Kinder nehmen ihre soziale Umwelt anders wahr als Erwachsene. Das hängt damit zusammen, dass Kinder und Jugendliche sich eher räumlich orientieren, während Erwachsene sich in ihren Positionen und Rollen ausrichten.

»Das Kind ist ganz allgemein, auch im Ernstverhalten, unendlich viel intensiver an die Dinge der Welt gebunden, verströmt sich selbst, seine Affekte und Wünsche, viel intensiver in die Dinge hinein als der Erwachsene, der ein ganzes System der gesetzlichen Formen an die Dinge heranbringt, durch deren Anwendung sie vom Ich abgerückt und dem Ich gegenüber gestellt werden« (Muchow/Muchow 1932: 91).

In ihrer empirischen Arbeit zum »Lebensraum des Großstadtkindes« (1932) konzentrierten sich die Muchows auf das Spielverhalten der Kinder entlang der Fragestellung, wie denn die Kinder ihre räumliche Umwelt erleben und wie dieses sozial-räumliche Erlebnis in ihre Auseinandersetzung mit der sozialen

Welt und damit in sie selbst einfluss. In diesem Sinne konnten sie die sozialräumliche Eigenwelt der Kinder herausarbeiten. In diesen Zusammenhang gehört auch die empirische Untersuchung der Wiener Kinderpsychologin Hildegard Hetzer über »Kindheit und Armut« (1929), in der sie ein Milieuportrait der proletarischen Kindheit zeichnet. Sie zeigt auf, wie diese Kinder, vor allem in der mittleren Kindheit, sich ihre eigenen sozialen Bezüge suchen und vielfach gezwungen sind, ihr Alltagsleben selbstständig zu bewältigen.

Das Milieuinteresse der sozialistischen Pädagogik der damaligen Zeit richtete sich vor allem auf die Frage des Zusammenlebens und der Lebensbewältigung der Arbeiter und ihrer Familien in ihrer Klasse. Man hatte erkannt, dass der Individualisierungsprozess auch die Arbeiterschaft erfasst hatte, dass die traditionell vorausgesetzte Arbeitersolidarität als Idealform des sozialistischen Zusammenlebens erodierte und viele Arbeiter kleinbürgerlichen Mentalitäten und Lebensstilen zuneigten. Deshalb war es erforderlich, eine sozialistische Jugend- und Volksbildung auf der Wirklichkeit des proletarischen Milieus und nicht primär des sozialistischen Programms aufzubauen. Da die sozialistischen Pädagogen, die auf dieses Milieu einwirken wollten, meist aus einem bürgerlichen Milieu kamen, mussten sie einen gleichsam ethnografischen Zugang zum proletarischen Milieu suchen. Ein exemplarisches Beispiel dafür ist der Sozialpädagoge Carl Mennicke, der argumentierte, dass der politische Gestaltungswille in der proletarischen Bevölkerung aus dem konkreten Lebens- und Milieuzusammenhang der Betroffenen entstehen muss (vgl. Böhnisch 2022): »Seit der Jahrhundertwende stieg das Interesse am ›Milieu‹, in das nicht nur jeder intentionale erzieherische Einzelakt eingewoben ist, sondern von dem selbst prägende Formen und bildende Wirkungen ausgehen. Im Begriff Milieu liefen die theoretischen Interessen an einer Klärung des Verhältnisses von Pädagogik, Soziologie und (Sozial-)Psychologie und die praktischen Interessen an einer Aufklärung der Lebensverhältnisse des Kindes zusammen; er war die gleichsam empirische Operationalisierung der älteren unbestimmten Begriffe wie Umstände, Verhältnisse« (Reyer 2002: 167).

Die Pädagogik stieg ab Mitte der 1920er Jahre in den Milieudiskurs ein. Von seiner Bedeutung zeugen die vielen Rezensionen zu den beiden milieupädagogischen Hauptwerken der Zeit, der »Pädagogischen Milieukunde« von Adolf Busemann (1929) und dem »Pädagogischen Milieu« von Walter Popp (1928). Für Popp ist Milieu ein »Ausschnitt der Außenwelt, der durch einen bestimmten räumlich-zeitlichen Zusammenhang – mit Personen, Gegenständen usf. – und einer gegebenen (relativen) Berührungskonstanz mit dem Individuum auf dies einwirkt, sodass sich bestimmte Entwicklungs- und Gestaltungseinflüsse einstellen« (Popp zit. n. Kabaum 2013: 46). Milieus haben keine feste soziale Form, sondern verändern sich, wobei die Milieuwahrnehmung und das Milieuerleben der Individuen ausschlaggebend ist. Milieueinwirkungen sind oft stärker als Erziehung. Deshalb: »je gehaltvoller es [das Milieu] ist, umso behauptungsvoller wird das Individuum« (ebd.: 50). Für Busemann gehen Milieu und Erziehung ineinander über. Wichtig ist in diesem Zusammenhang bis heute sein Hinweis, dass das Milieu auch auf die Erzieher:innen wirkt. Auch, »daß man als Erzieherin eine Vorstellung von dem pädagogischen Milieu haben muss, dass man (mit)schaffen will« (ebd.: 76). Die pädagogische Milieukunde muss »ihr empirisches Material [...] größtenteils den Sozialwissenschaften (Demographie, Sozialstatistik, Sozialhygiene usw.) entnehmen, ihre psychologischen Gesichtspunkte der Sozialpsychologie, die allerdings selbst in den Anfängen steht. Wertvolle Anregungen kann die sozialwissenschaftliche, insbesondere sozialpsychologische Forschung der Nordamerikaner geben, die infolge einer mehr empirischen Einstellung der Soziologie in diesen Arbeitsgebieten einen großen Vorsprung gewonnen haben« (Busemann 1929: 313). Man ging von einem Zusammenspiel von genetischer Anlage und sozialer Umwelt aus, was ungefähr dem heutigen Erklärungsmodell des »kritischen Interaktionismus« entspricht (vgl. Lenz 2012).

Trotzdem ist die pädagogische Qualität des Milieubegriffs in der Pädagogik bis in die 1970er Jahre hinein nie systematisch nachvollzogen worden. Vielmehr hat sich in den pädagogischen Alltagstheorien Milieu als negativ besetzter Begriff im Sinne des

ungünstigen oder schädigenden Milieus erhalten. Hier wirkt die traditionelle Vorstellung der bürgerlichen Jugendpädagogik weiter, dass sich Kulturpubertät nur im bürgerlichen Milieu entfalten kann, während das proletarische oder gar ländliche Milieu dieses erst gar nicht zulässt. Am stärksten wurde der negativ besetzte Milieubegriff in der Fürsorgeerziehung und im Jugendstrafvollzug seit deren Anfängen angewandt. Im Synonym der Verwahrlosung findet diese negative Milieusicht ihren begrifflichen Höhepunkt. Andererseits entwickelte sich in der Kritik und Reform der Heimerziehung und des Jugendstrafvollzugs vor allem in den 1960er und 1970er Jahren auch eine positive Milieuperspektive. Der Milieubegriff wurde nicht länger nur zu negativen Etikettierungen gebraucht, sondern im Sinne des Ersatz- und Resozialisierungsmilieus positiv gewendet. Über die Fürsorgeerziehung sollten die Jugendlichen Milieukorrekturen erfahren. Dazu bedurfte es aber einer milieupädagogischen Gestaltungsidee, die in den geschlossenen Institutionen der Fürsorgeerziehung und des Strafvollzugs schwer durchsetzbar war. Erst die Öffnung der Heime und die Entwicklung von Jugendwohngemeinschaften brachte hier einen Wandel.

Für den Soziologen Émile Durkheim (1893) war das Konzept des sozialen Milieus das zentrale Konzept der soziologischen Analyse. Danach bilden sich Gesellschaften in unterschiedlichen Milieus gemeinsamer moralischer Regeln, über die die Individuen eine gleiche Haltung entwickeln. Damit verstand er Milieu als Gegenkonzept zu individualistischen Konzepten, nach denen sich Gesellschaften darin entwickeln, dass sich Individuen mit ihren wechselseitigen Interessen zusammenschließen. Für ihn sind nicht Individuen, sondern die Milieus »die Grundeinheiten der Gesellschaft, die sich im Prozess der gesellschaftlichen Arbeitsteilung herausbilden und in ihrer Interaktion den sozialen Zusammenhalt und die Moral, die Arbeitsteilung und die funktionale Spezialisierung und dadurch auch die Individualität und die Reflexivität des Individuums hervorbringen. Durkheim betont damit nicht einseitig den Respekt der von den Milieus ausgeübten sozialen Kontrolle, wie dies ihm vorgeworfen wird, sondern auch die Prozesse der individuellen Kompetenz-

erweiterung und Emanzipation. Wenn sowohl die gesellschaftliche wie die individuelle Entwicklung aus dem Milieu kommt, dann ist, nach Durkheim, dieser Begriff des sozialen Milieus von höchster Wichtigkeit zugleich« (Vester et al. 2001: 171f.).

Der Milieubegriff nach Durkheim, entstanden im Bezugssystem der modernen Arbeitsteilung, verweist auf die gegenseitige Angewiesenheit der modernen Menschen, die sich aus der Dialektik der Arbeitsteilung entwickelt: Die Arbeitsteilung bringt die Menschen auseinander und zwingt sie gleichzeitig in der neu entstandenen Angewiesenheit wieder zusammen. In der Soziologie der 1930er Jahre wurde der Milieubegriff in einer Art entwickelt, wie er auch heute noch für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit stimmig ist. Aron Gurwitsch (1977) verstand unter ›Milieu‹ den Lebenszusammenhang im Insgesamt des Zusammenseins mit anderen, als Kontext menschlicher Begegnungen. Der Begriff der Zugehörigkeit ist dabei tragend. Interessant ist, dass der Milieubegriff zur selben Zeit wie das Konzept der Lebenswelt (Husserl) entwickelt wurde (vgl. Hitzler/Honer 1984). Als in den 1980er und 1990er Jahren der Milieubegriff im sozialwissenschaftlichen Diskurs in Deutschland wieder aufkommt, erleben wir eine Argumentation, die in ihrer Struktur und Sprache dem Milieudiskurs der 1920er Jahre – als Suche nach einer Begrifflichkeit für moderne Lebensformen – ähnlich ist.

»Seit den achtziger Jahren wurde zum Thema, daß herkömmliche traditionelle und industriegesellschaftliche Lebensformen schrumpfen und sich auffächern, daß das ›Proletariat‹ als Lebensform schwindet, [...] daß die Angestelltenmentalität sich aufspaltet [...], daß nahezu alle Verhaltensweisen sinkende Tendenz zeigen. [...] In dieser Situation lag es nahe, eine Auflösungsperspektive einzunehmen und die Aufmerksamkeit auf soziokulturelle Zersetzungs- und Individualisierungsercheinungen zu richten [...]. So richtig die Hinweise auf diese Tendenzen waren, sie trafen die empirischen Entwicklungen insbesondere die Neubildung der Lebensformen nur zum Teil [...]. Nur die Schaffung neuer Begriffe, Modelle und Methoden macht aber neue Strukturen sichtbar [...]. Erst der Blick auf soziokulturelle Neuformulierungsprozesse zwingt zur Entwicklung neuer soziologi-

scher Instrumente – oder zur Weiterentwicklung alter, wie [...] im Falle des Milieu- und Lebensstilbegriffs« (Hradil 1992: 18).

Wobei der Lebensstilbegriff sich vom Milieubegriff dadurch unterscheidet, dass dieser eine dauerhafte Struktur beschreibt, während Lebensstil eher ein fristiges und variables Verhaltensmuster meint.

Die soziokulturellen Bezüge, aus denen die neuen sozialintegrativen Muster der Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit sich als Milieu entfalten – gemeinsame Interessen an der Wohnumwelt, Geschlechtsidentitäten, breite Resonanz auf ökologische Herausforderungen, ähnliche Lebensprobleme, aber auch vergleichbare Konsum- und Freizeitinteressen – verdecken und überformen zwar die sozialökonomischen Bedingungen, heben sie aber nicht auf. Die Möglichkeiten, die sozioökonomische Herkunftslage tendenziell zu überwinden sind vielfältiger geworden, obwohl sozialökonomische Faktoren letztlich strukturell weiter wirken, aber nicht jeden Einzelnen automatisch determinieren. Die neuere Sozialisationsforschung hat jene sozialisatorische Bedeutung des Milieubegriffs aufgeschlossen, die die Milieupädagogik der 1920er Jahre eigentlich nur vermutet hatte: Milieu als Spannungspol in einer Gesellschaft, in der die Individuen einerseits offen und bereit sein müssen gegenüber gesellschaftlichem Wandel und gleichzeitig mit sich identisch und sozial integriert sein sollen, damit diese Offenheit und das Ausgesetztsein gegenüber der Gesellschaft überhaupt bewältigt werden können.

Dass dieser Milieubezug in den 1990er Jahren wieder neu und anders freigesetzt wird, hängt wiederum nicht nur mit der Beschleunigung des gesellschaftlichen Strukturwandels in Richtung Individualisierung zusammen, sondern auch mit der Krise des offenen Fortschrittsglaubens. Für die Menschen sind Milieuzusammenhänge lebensweltliche Ressourcen, mit deren Hilfe die wechselnden Anforderungen der Arbeitsgesellschaft sozial bewältigt werden können. Auch können sich aktivierende sozialräumlich-lebensweltliche Kontexte entwickeln, aus denen heraus einer bedingungslosen gesellschaftlichen Vereinnahmung Widerstand entgegengesetzt werden kann und in denen nun auch Ideen und

Perspektiven für ein anderes Leben in der Zweiten Moderne entstehen können. In der Milieuperspektive ist also nicht nur die soziale Beharrung, sondern auch die soziale Gestaltungsperspektive thematisierbar.

Das soziale Subjekt

Im Mittelpunkt des milieuorientierten Konzepts Sozialer Arbeit steht das *soziale Subjekt*. Damit ist der Mensch als soziales Wesen in der gegenseitigen Angewiesenheit auf andere Menschen gemeint. Individuelle Autonomie und Handlungsfähigkeit entwickeln sich in *sozialer Freiheit* in der Spannung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit. Dem entspricht die empirische Gegebenheit, dass die Menschen sich in einem gesellschaftlich strukturierten sozialen Umfeld entwickeln, das mit dem Begriff *Milieu* erfasst wird. Sie sind von diesem Milieu geprägt und das drückt sich in einem entsprechenden Habitus aus. Die Methodik milieuorientierter Sozialer Arbeit ist dementsprechend an gruppen- und sozialraumorientierten Verfahren ausgerichtet.

Soziale Milieus und Habitus

Als soziales Milieu bezeichnet man Gruppierungen von Menschen, »die in ähnlichen Umständen leben, ähnlich denken und so das Verhalten der einzelnen in ähnlicher Weise prägen. [...] Besonders häufig wird der Milieubegriff dann benutzt, wenn – etwa bei ›bildungsfernen Milieus‹ – auf soziale Vor- oder Nachteile und zugleich auf kulturelle Unterschiede zwischen solchen Gruppierungen aufmerksam gemacht werden soll. Diese alltags-sprachliche Verwendungsweise des Milieubegriffs kommt den sozialwissenschaftlichen Definitionen recht nahe« (Hradil 2006: 1). »Milieu bezeichnet gemeinhin die besondere soziale Umwelt, in deren Mitte (›au milieu‹) Menschen leben, wohnen und tätig sind [...]. Hier finden sie ihresgleichen, andere Menschen, mit deren Art sie zusammenpassen. Verbindend ist das Gewohnte [...] bzw.