

„Generationenordnung“ der Jugendphase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten

Wie vielfach diskutiert und differenziert belegt, ist die Jugendphase ein historisches Erzeugnis, die sich in der modernen Gesellschaft mit der Etablierung des Bildungssystems herausgebildet hat. Auch wenn Thesen von der Zerfaserung der Jugend existieren, lässt sich mit Annahmen generations- und bildungstheoretischer Provenienz Jugend weiterhin als eine Lebensphase im Lebenslauf begreifen. Greift man die anthropologische Annahme auf, dass Gesellschaften der Entwicklungstatsache des Menschen gerecht zu werden haben und Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sozial normierte Antworten darauf sind, dann kann die Konstituierung der Jugendphase als eine Antwort auf eben diese ‚Entwicklungstatsache‘ verstanden werden. Dabei sind es nicht nur die Jugendlichen selbst, die sich eine Jugendphase – gewissermaßen – erkämpft haben. Familie, Schule, der Staat und andere Vertreter der älteren Generationen sind ebenfalls Gestalter.

In den Blick genommen werden soll daher die Generationenordnung der Jugendphase, mit der zugleich eine historische Perspektive induziert ist. Folglich lässt sich annehmen, dass sich die Jugendphase immer wieder wandelt, vielleicht löst sie sich irgendwann sogar wieder auf, sofern sich der Anspruch auf eine allgemeine Bildung und ein jugendliches Moratorium zur Identitätsbildung verflüssigt. Zur Verdichtung der Annahme, dass die Generationenordnung der Jugendphase einen Aufschluss über ihre gegenwärtige Konstituierung gibt, möchte ich im Folgenden in einem ersten Schritt wissenschaftliche Konzeptionen und politische Plädoyers seit den 1960er Jahren diskutieren, wobei ich davon ausgehe, dass diese reale Konsequenzen für die Jugendphase hatten. Daran schließt in einem zweiten Abschnitt eine theoretische Auseinandersetzung über eine Generationenordnung der Jugendphase an, mit der eine Mehrdimensionalität von Familie, Schule und Peergroups entfaltet wird. Hierbei wird aus einer biographietheoretischen Perspektive argumentiert, sodass immer auch die Individuationsprozesse von Jugendlichen, ihre Handlungsmuster, Formen der Anerkennung und der Amivalenzerfahrung interessieren.

1 Historischer Blick auf die generationale Ordnung der Jugendphase

Beginnend mit dem Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts bewirkten politische Reformer, Pädagogen und auch Eltern, Väter und Mütter, aber auch wirtschaftliche Errungenschaften und Technisierungsprozesse eine Umwandlung der Gesellschaft von einem traditionellen Gebilde hin zu einer modernen Struktur, mit der die Bildung der nachkommenden Generation immer mehr an Bedeutung gewann. Allerdings setzte sich die Realisierung einer institutionalisierten Bildung der nachkommenden Generationen erst zeitverzögert durch. Bis in die 1950er Jahre wurde in wissenschaftlichen Diskursen und öffentlichen Debatten eine Bildung von Jugendlichen eingefordert und teilweise auch umgesetzt. Jedoch verhinderten bis zu jener Zeit oft Schulgeld, eine geringe Bildung der Eltern und wirtschaftliche Engpässe eine generationsübergreifende Ermöglichung von Bildung. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg beginnt ein fundamentaler Umbruch im Bildungssystem. Geprägt vom Gedankengut der Reformpädagogik über die Nützlichkeit eines jugendlichen Moratoriums zur Ausbildung von Reflexivität und Mündigkeit (vgl. Spranger 1924; Nohl 1919) formt sich eine jugendliche Lebensweise, gestaltet vor allem durch ältere Generationen, die sich charakterisieren lässt durch eine Ferne vom Arbeitsleben, eine Einbindung in schulische Bildungssysteme und eine familiäre Lebensform mit den Eltern sowie durch eine zusätzlich gewonnene Freizeit für Jugendliche.

Die öffentliche Debatte um eine Bildung für Jugendliche, die Entfaltung von politischem Engagement, die Ermöglichung einer Identitätsfindung sowie eine kultivierte Jugendstilbildung in Peergroups und der Freizeit sind Diskurse, die von Wissenschaftlern und Pädagogen der älteren Generation in den 1960er und 1970er Jahren geführt wurden. In den 1960er Jahren forderte die Allgemeine Pädagogik mit Roth (1966) eine gesellschaftliche Umwälzung hin zu mehr Demokratie und Gerechtigkeit durch die Ermöglichung und somit konkrete Umsetzung eines Raumes für eine Kulturpubertät (vgl. Roth 1961) für alle Jugendliche gleich welcher sozialen Herkunft, religiösen Zugehörigkeit und welchen Geschlechts. Die Jugendforschung der 1960-70er Jahre koppelte die Lern- und Bildungszeit der Jugendphase eng an das Projekt der Aufklärung. Dieses Argumentationsmuster untermauerte in der Politik die Forderung nach einer Verlängerung der Schulzeit für alle Heranwachsenden. Verbunden war damit die Hoffnung durch eine breit aufgestellte institutionelle Bildung für die junge Generation, dass diese Traditionalismus, Katholizismus und Unmündigkeit durch Bildung aktiv aufbreche (vgl. Dahrendorf 1965). In der Tat setzte sich mit der Bildungsreform eine Erweiterung des jugendlichen

Raumes für alle Jugendlichen durch den Ausbau des Bildungssystems und damit verbunden eine Verlängerung der Schulzeit durch. Aber auch in der sozialpädagogischen Jugendarbeit wurden jugendliche Stilbildungen als Ausdruck politischen Engagements gedeutet und auch unterstützt.

Die historische Durchsetzung der Jugendphase als eigenständige Lebensphase war zeitgleich immer von wissenschaftlichen Debatten und Diskursen zum Generationenverhältnis begleitet: Moratorium und Transition, die Bildung von Identität und Eigenständigkeit sowie der Erwerb von Bildungstiteln flossen in eine theoretischen Erfassung der Jugendphase ein (vgl. Ecarius 2008). Realgeschichtliche Ausprägungen bildeten dabei den Ausgangspunkt für Typisierungen von Jugend und deren theoretische Fundierung. Besonders die sozialwissenschaftliche Wende mit der Erfassung von Realdaten jugendlicher Lebensformen eröffnete einen empirisch-differenzierten Blick auf das historische Produkt „Jugendphase“. Aber auch die Medien beteiligten sich an einem Bild von Jugend, indem sie die ersten Jugendstilbildungen wie Rocker, Teds u. a. mehr oder weniger gesellschaftsfähig machten und damit jugendspezifische Normen der Freizeitgestaltung und eines Bildungsmoratoriums nicht nur aufgriffen und multiplizierten, sondern auch bekräftigten.

Im weiteren Verlauf der 1970er Jahre wurde der an Mannheim (1928) angelehnte Begriff von Generation bzw. Jugendgeneration theoretisch mit der Annahme erweitert, dass Tradiertes in Peergroups, Jugendkulturen und -subkulturen eine Umarbeitung erfahre und Jugendliche sich vor allem dort kritisch mit gesellschaftlichen Strukturen auseinandersetzen (vgl. Willis 1978). In Verbindung mit einer strukturfunktionalen Perspektive gelangte die Projektgruppe Jugendbüro (vgl. 1977) zu der Annahme, dass Jugendliche die in der Familie erworbenen partikularistischen Normen in die Peergroup hineinragen und dort über einen Prozess der Distanzierung universalistische Normen ausbilden. Mit diesen Annahmen etablierte sich eine Jugendsubkultur- und Jugendkulturforschung, die vorrangig die Gleichaltrigenbeziehungen und damit die synchronen Generationenbeziehungen empirisch und theoretisch analysierte.

Apostrophiert wurde zugleich in der Wissenschaft eine Nivellierung von Generationenzuschreibungen, eine Angleichung der Machtbalance zwischen jüngeren und älteren Generationen, wobei Jugend und Jugendlichkeit – so häufig auch in den Medien thematisiert – zum Maßstab gesellschaftlicher Innovationen avancierte. Solche damals brisanten, auch politisch motivierte und medienwirksame, Thesen änderten allerdings nichts bzw. wenig an der Generationenordnung, durch die sich die Jugendphase weiterhin konstituierte. Denn nur durch das Veto und die Unterstützung der älteren Generation konnte sich ein Jugendlichkeitsmythos etablieren und sich zu einer für alle Generationen bedeutsamen Norm etablieren.

Doch da, wo es Befürworter gibt, entsteht auch schnell Kritik. So verwundert es nicht, dass zeitgleich ein kritischer Diskurs über den narzisstischen Jugendtypus (vgl. Ziehe 1981) und die verwöhnte Generation (vgl. Sinus 1985) aufkam, der die vorher betonte Selbstständigkeit der Jugendlichen einer psychoanalytisch-skeptischen Analyse unterzog. In der Folge werden die gewandelten Beziehungsstrukturen in Familien zwischen Älteren und Jüngeren, der fehlende Vater und die Stilisierung des Kindes zum Partner durch die Mutter zum Makel einer nivellierten Gesellschaft.

Auch stellten sich Zweifel ein an der Begriffsschärfe und Erklärungskraft des Generationenkonzeptes von Mannheim (vgl. Gillis 1980; Hornstein 1982) angesichts moderner Lebensformen und einer Änderung der Jugendphase in den 1980er Jahren. Vor allem aber auch, da gesellschaftlich-problematische Strukturen die ‚erste‘ Jugendarbeitslosigkeit nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges hervorbrachten. Daran schloss sich die Frage an, wie die jüngere Generation überhaupt einen Erwachsenenstatus erlangen kann, wenn diese Statuspassage von der Gesellschaft und damit von der älteren Generation aufgrund mangelnder Ausbildungsplätze und einer Enge im Arbeitssektor für viele Jugendliche nicht ermöglicht werde. Dann bleibe die Chance auf Transition in das Erwachsenenalter versperrt – so Walter Hornstein (1982).

Die zunehmende Differenzierung der Gesellschaft, ein Sektor der Jugendarbeitslosigkeit, die Ausdifferenzierung der Sozialmilieus und ökonomische Engpässe des Staates verengten tatsächlich den Gestaltungsraum für Jugendliche. Damit büßte in der Tat der Generationenansatz von Mannheim (1928) seine Erklärungskraft ein. Der gesellschaftliche Wandel in den 1980er Jahren und die Konsequenzen für die Jugendphase wurden dann auch berechtigterweise als soziale Tatsache in die theoretische Diskussion hineingenommen. Die Ressourcen, die die erwachsene Generation bisher den Jugendlichen zur Verfügung stellen konnte, verflüssigten sich. Insofern wurde es dann auch problematisch, die Jugendphase weiterhin als ein Moratorium für alle Jugendlichen zu deuten.

Die Allmachtsphantasie der älteren Generation, den jugendlichen Raum über eine Sicherstellung von Bildung und professioneller Unterstützung garantieren zu können, wurde zudem mit dem Aufkommen der Antipädagogik von innen heraus aufgesprengt. Das Credo heißt nun: Abschaffung der Erziehung (vgl. von Braunmühl 1976) und aller damit verbundenen Annahmen. In Kenntnis des zivilgesellschaftlichen Wandels hin zu Beziehungsstrukturen des Verhandeln wurde die These von der nivellierten Altersgesellschaft (vgl. Böhnisch und Blanc 1989) ausgerufen. Heranwachsende als selbstsozialisierende Subjekte verfügen nach diesen Thesen über eine eigenständige Selbstverantwortung, mit der sie mündige Reflexivität ohne eine Anleitung von Älteren

entfalten können. Angeprangert wurden die in pädagogischen Generationenbeziehungen eingelagerten Herrschaftsstrukturen mit dem Verweis darauf, dass es der älteren Generation aufgrund einer Differenzierung der modernen Gesellschaft nicht mehr anstehe, den jugendlichen Raum zu gestalten, da sie dadurch Jugendliche bevormunden würde.

Diese Thesen verweisen auf einen Wandel der Jugendphase, was allerdings keine Auflösung einer Generationenordnung der Jugendphase zur Folge hatte. Denn die Schulpflicht, die ökonomische Abhängigkeit der Jugendlichen von den Eltern, die Notwendigkeit einer sozial-emotionalen Unterstützung durch die Eltern sowie das gesellschaftliche Gefüge von Generationenverhältnissen wie professionelle Pädagogen, Lehrer, Eltern und Politiker bestanden weiterhin, auch wenn nun den Jugendlichen eigene Lebensräume und -stile zugestanden wurden, sowohl rechtlich und medial als auch politisch und pädagogisch-professionell.

Insofern fragt sich, wie es zu einer solchen provokanten These von einer Auflösung der Jugendphase überhaupt kam? Schaut man genauer hin, dann lässt sich sagen, dass sich gesellschaftliche Veränderungen in einem rasanten Tempo vollzogen. Zugleich fand ein Wandel auf verschiedenen Ebenen statt: In der Tat erhielten Jugendliche mehr Freiräume und Handlungsoptionen, zeitgleich konnte aber aufgrund ökonomischer Engpässe und durch die globale Differenzierung der Gesellschaft das geschaffene Moratorium nicht mehr aufrechterhalten werden. Strukturen sozialer Ungleichheit schliffen sich zunehmend ein, sodass Jugendliche nicht mehr eine einheitliche Jugendphase erlebten, weder familial noch schulisch. Die Spaltung der Gesellschaft in eine Zweidrittelgesellschaft schärfte den Blick für soziale Ungleichheiten in der Jugendphase.

Die skizzierten Diskussionslinien zeigen damit auch, dass der tatsächliche gesellschaftliche Entwicklungsprozess einer Enthierarchisierung von einem traditionellen Machtgefälle hin zu einer stärkeren Angleichung der Generationen sowie der Einzug der globalen Moderne reale Folgen für die Generationenordnung der Jugendphase hatten. Jedoch führte sie nicht zu einer Auflösung, sondern lediglich zu einem Wandel der Generationenordnung. Dies verdeutlicht auch die These von der Destandardisierung der Jugendphase (vgl. Olk 1986). Olk lieferte mit zeitkritischen Analysen einen Zustandsbericht über gesellschaftliche Entwicklungen der späten 1980er Jahre, indem er aufzeigt, dass die gesellschaftliche Differenzierung eine Differenzierung der Jugendphase nach sich zieht. Blickt man zudem auf die damalige Jugendarbeit, dann reagierte auch sie auf den Wandel: Entwickelt wurden pädagogische Konzepte, die sich stärker auf eine Lebensweltorientierung und Hilfe zur Selbsthilfe konzentrierten (vgl. Mollenhauer 1982).

Historisch hat sich somit die Jugendphase in ihrer Generationenordnung vor dem Hintergrund der Modernisierung (vgl. Elias 1976) seit den späten 1960er Jahren bis zur Gegenwart hin zu einer Globalisierung der Gesellschaft enorm gewandelt und in vielfältige Facetten ausdifferenziert (vgl. Ecarius et al. 2011). So lässt sich gegenwärtig weder der Beginn noch das Ende der Jugendphase ausmachen. Familiales Sozialmilieu, Geschlecht und kulturelle Herkunft zeugen von der Vielfältigkeit der Jugendphase – ähnlich wie bei den Lebensphasen Kindheit, Erwachsenenalter und Seniorenalter.

2 Jugendtheoretische Annahmen: Familie, Schule und Peers

Trotz dieser Vielfältigkeit möchte ich die Jugendphase in ihrer Grundstruktur als einen Erfahrungsraum innerhalb einer Generationenordnung (vgl. King 2002) über Bildungsinstitutionen, jugendspezifische Freizeiträume und Partizipationsmöglichkeiten der Heranwachsenden an jugendspezifischen Märkten beschreiben. Kennzeichen sind gegenwärtig eine stärkere Ausdifferenzierung von sozialen Zuordnungen und eine Vielfalt an geschlechtlichen Typisierungen. Charakteristisch sind in Familien und privaten Beziehungen eine zunehmende Intimisierung der Interaktionsbeziehungen zwischen Älteren und Jüngeren, eine Informalisierung in den Umgangsweisen sowie eine Zunahme der Anforderungen an eine Selbstdisziplinierung des Subjekts (vgl. Bois-Reymond et al. 1994). Begleitet ist dies von einer Zunahme an sozialer Ungleichheit und einer Inflation an Bildungstiteln. Diese Faktoren scheinen die Generationenordnung der Jugendphase zu nivellieren. Dennoch ist es das Gefüge Älterer und Jüngerer, die aktiv und handelnd eine Jugendphase hervorbringen, als Lebensraum und als Lebensphase. Wie nun lässt sich die Jugendphase als Generationenordnung begreifen? In welcher Weise modellieren Ältere die Jugendphase, welches sind ihre Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten und wie agieren Jugendliche, welchen Anforderungen stehen sie gegenüber und wie formieren sich Individuierungsprozesse? Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, anhand der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroups wesentliche Facetten der Generationenordnung herauszuarbeiten, um dann im Anschluss idealtypisch und relativ abstrakt-theoretisch zentrale Annahmen zu formulieren.

2.1 Familie und soziales Milieu

Ansetzend an der Annahme, dass die Jugendphase über eine Generationenordnung und damit die Mitwirkung vor allem von älteren Generationen Gestalt annimmt, rücken Eltern und zentrale Bezugspersonen (vgl. Ecarius 2008) in den Fokus. Jugendliche leben seit dem letzten Jahrhundert zunehmend länger mit den Eltern zusammen und sind mit ihnen – auch aufgrund zivilisatorischer Informalisierungs- und Intimisierungsprozesse – emotional eng verbunden. Zugenommen hat der Trend, dass die Familie für Jugendliche von großer Bedeutung ist, was Ergebnisse der Shell-Jugendstudien (2006, 2010) zeigen: 72 % der Jugendlichen sind der Meinung, dass man eine Familie braucht, um ein glückliches Leben zu führen. Auch wollen 73 % der Jugendlichen ihre Kinder so erziehen, wie sie selbst erzogen wurden (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 64), wobei hier starke milieuspezifische Unterschiede bestehen. Die Zufriedenheit mit den Eltern liegt bei der Oberschicht bei 81 % und bei der Unterschicht lediglich bei 40 % der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 64). Dies verweist auf die Unterstützungsformen und Ressourcen, die Eltern und private Bezugspersonen den Heranwachsenden zukommen lassen (können), die eng an das familiäre Milieu gebunden zu sein scheinen. Nicht nur sammeln Heranwachsende dort ihre ersten Erfahrungen in inter- und intragenerationellen Interaktionen, diese fließen auch bei aller Eigenständigkeit der werdenden Subjekte in Individuierungsprozesse ein. Eltern und zentrale Bezugspersonen – also ältere Generationen – sind zentrale Ansprechpartner bei Problemen, stellen Ressourcen zur Verfügung und vermitteln Techniken des sozialen Umgangs. So wenden sich 72 % der Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren aus der Oberschicht an ihre Eltern, während es bei Jugendlichen der Unterschicht nur 40 % sind. Bei diesen Jugendlichen sind es mit 80 % eher die Freunde. Zwar nutzen auch 83 % der Jugendlichen aus der Oberschicht Freunde als Ansprechpartner, aber deutlich zeigt sich hier, dass diese Jugendlichen über mehr Ressourcen verfügen und der Anschluss an die ältere Generation unproblematischer erscheint (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 229).

Hier nutzen die Annahmen von Honneth über Anerkennung, um familiäre Interaktionsmuster in der Jugendphase näher zu betrachten. Dazu bedarf es allerdings einer Gesamtschau auf nachkommende Generationen, die im Laufe ihres Lebens irgendwann Jugendliche werden. Nach Honneth (1994) sind private, familiäre Beziehungen aufgrund der Schutzbedürftigkeit der nachkommenden Generation, der Gebürtlichkeit und dem (unterstellten) Interesse der fürsorgenden Personen, das Kind mit seiner Bedürftigkeit physisch und psychisch zu versorgen, von der Besonderheit gekennzeichnet, dass eine emotionale Bindung charakteristisch für die Beziehungsstruktur ist. Aus der von

Honneth (2005) formulierten Grundannahme einer idealen Interaktionsstruktur resultieren neben Anerkennung zugleich Missachtung, Verletzung, Verleugnung und auch Gewalt und Vernachlässigung. Damit ist zugleich besagt, dass die These von Honneth zwar normativ ausgerichtet ist und zu einem reflexiven und rücksichtsvollen Handeln aufruft. Berücksichtigt werden aber auch Interaktionsformen der Nicht-Anerkennung, Verleugnung und Ausgrenzung. Mit dieser Annahme wird das gesamte Spektrum menschlichen Handelns eröffnet, das analytisch differenziert werden kann. Interessant ist das insofern, da Unterstützungsformen bis hin zur Vernachlässigung durch die Eltern differenziert analysiert werden können und auf dieser Grundlage danach gefragt werden kann, wie sich Individuationsprozesse von Jugendlichen im Kontext von Familie vollziehen. Gleichzeitig lassen sich die Annahmen in Bezug auf das biographische Werden von Jugendlichen zeitlich dynamisieren.

Auch Watzlawick et al. (1969) betonen, dass Interaktionen nicht nur aus Inhalten bestehen, sondern die Beziehungsstruktur bedeutsam ist für den Aufbau von Identität. In familialen Interaktionsbeziehungen steht somit – im idealen Fall – die Anerkennung der privaten Subjekte, die Unterstützung und der Aufbau von Vertrauen, die gegenseitige Achtung und Schätzung und damit das Erleben von Selbstachtung und Selbstvertrauen im Vordergrund. Die in der Familie zwischen Eltern und Kindern anfangs bestehende Beziehungsstruktur birgt jedoch eine Dramatik in sich: Es geht darum, sich in Interaktionsbeziehungen jeweils zurückzunehmen und sich dabei dem Anderen zugleich positiv zuzuwenden. In dieser Interaktionsbeziehung ist eine grundlegende Ambivalenz (vgl. Ecarius 2007; Lüscher und Pajung-Bilger 1998; Bauman 1992) enthalten, da zwischen Selbstanerkennung und Anerkennung des Anderen mitsamt der jeweiligen Bedürftigkeiten auszubalancieren ist. Interaktionsbeziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen sind daher als generell ambivalent anzusehen. Gerade in der Jugendphase sind Aushandlungsprozesse und stete Neujustierungen die Folge. Nicht immer agieren Bezugspersonen unterstützend und anerkennend. Genauso möglich sind Missachtungsformen wie Beleidigung oder Ignoranz, zeitweise Vernachlässigung oder emotionale Distanz (vgl. Honneth 1994).

Da familiale Interaktionsbeziehungen aufgrund des Zusammenlebens von unterschiedlichen Generationen in der Regel über eine lange Zeit (vgl. Schütz 1981; Srubar 2005) bestehen, das Kind erst laufen und sprechen lernt, Bedürfnisse und Interessen entwickelt, dann zur Schule geht und als Jugendlicher einen Schulabschluss macht, eigene Freizeitinteressen und einen Freundeskreis aufbaut, transformieren sich zwangsläufig die Muster der Interaktionen zwischen den Generationen und damit auch die Beziehungsformen der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung. Für die Jugendphase ist zudem spezifisch,

dass Lebensformen erprobt werden, die von Distanz und Unabhängigkeit charakterisiert sind und gerade deswegen Jugendliche im Kampf um ein eigenes Leben versuchen, sich von den Anerkennungsformen der Anderen, der Eltern, unabhängig machen.

Nun ist für Familien in der Moderne auch zu bedenken, dass sich in den familialen Konstellationen für die Heranwachsenden aufgrund von Trennung und Scheidung der Eltern oder das Hinzukommen eines neuen Partners der Mutter oder des Vaters neue und andersartige Interaktionsgebilde ergeben. Die familialen Interaktionsstrukturen können sich dadurch grundlegend verändern und Sinnstrukturen wie gewohnte Handlungsmuster können hinfällig werden. Damit vervielfältigen sich ambivalente Erfahrungen für Jugendliche wie auch für die zentralen Bezugspersonen, es entstehen parallel verlaufend verschiedene familiäre Interaktionsstrukturen, die sich widersprechen können oder äußerst konträr sind. Ressourcen, die früher zur Verfügung standen, können wegbrechen. Eine Folge kann das Nachlassen von schulischen Leistungen sein (vgl. Gloger-Tippelt 2007).

Da die Unterstützungsleistungen der Eltern je nach sozialem Milieu von den Jugendlichen ganz unterschiedlich eingeschätzt werden (vgl. Shell Deutschland Holding 2010), scheint auch relevant zu sein, wie die ökonomische und kulturelle Ausstattung der Familie beschaffen ist und welche Regeln, Verhaltensanleitungen und Muster der Lebensführung Eltern überhaupt vermitteln können. Denn die Familie lässt sich als ein Bildungsort (vgl. Büchner und Brake 2006; Ecarius und Wahl 2008) interpretieren, dort wird kulturelles Kapital inkorporiert und soziales Kapital erarbeitet. Jede Familie ist Teil eines sozialen Milieus (vgl. Hradil 2004, S. 278). Die Familie als Bildungsort repräsentiert folglich immer auch die Prinzipien der Lebensführung ihres sozialen Milieus. Die Ressourcen, die Eltern und Bezugspersonen den Jugendlichen zur Verfügung stellen können oder eben nicht, sind immer auch geprägt von dem, was sich die Eltern selbst an kulturellem Kapital angeeignet haben, über welche ökonomischen Ressourcen und soziale Ressourcen sie verfügen.

Als Repräsentanten ihres sozialen Milieus fließen soziale Strukturen in die Konturierung der Lebensphase Jugend ein. So zeigt die Forschung, dass die besonderen Lebenslagen von Migrantenjugendlichen, die dem Familienhintergrund entspringen, daher auch Bildungserfolge und -misserfolge beeinflussen (vgl. Boos-Nünning und Karakasoglu 2005) und die Gestaltung der jugendlichen Lebensformen (vgl. von Wensierski und Lübcke 2007). Auch Analysen über gewaltbereite Jugendliche in rechtsextremen Milieus verweisen auf die Erfahrungen, die Jugendliche in der Familie sammeln (vgl. Möller und Schuhmacher 2007). Die Familie ist somit eine wesentliche Gestalterin des

jugendlichen Raumes, sie bleibt auch in der Jugendphase eine zentrale Sozialisationsinstanz.

2.2 Schule als Ressource und Barriere

Die Schule als weitere zentrale Sozialisationsinstanz (vgl. Helsper 2009), die ebenfalls konturiert wird von Erwachsenen, ist versehen mit Anforderungen an Jugendliche, sich als Lernende in der Rolle als Schüler und Schülerinnen zu begreifen. Eher zweitrangig werden sie als ganzheitliche Personen angesehen, auch wenn sich die Schule mit reformpädagogischen Ansätzen im Wandel befindet. Die Prinzipien der Ganzheitlichkeit und der Vielfältigkeit an Lernformen werden zwar gegenwärtig stärker aufgenommen wie auch zunehmend Schulsozialarbeit, Gewaltprävention und Drogenarbeit zum schulischen Profil gehören. Dennoch bleibt die Aneignung von formalem Wissen vorrangig. Die curriculare Rahmung, die Vermittlung des Bildungsideals eines aufgeklärten und demokratisch handelnden Individuums und der institutionelle Rahmen offerieren Heranwachsenden Bildungsabschlüsse. Die Schule hat wie die Familie eine große sozialisatorische Wirkung auf die Jugendlichen. Beide sind zentrale Institutionen der Generationenordnung, sie konfigurieren – neben der Peergroup – im Wesentlichen die Jugendphase. Dies alleine schon deswegen, da die Schulzeit von einer langen zeitlichen Dauer ist und jedes Schuljahr von einem kontinuierlichen Zuwachs an Lerninhalten charakterisiert ist. Schule und schulische Leistung sind biographisch wirksam und tragen wesentlich zu einer Auseinandersetzung mit Wissen und Bildung sowie einer Orientierung oder Abgrenzung am meritokratischen Leistungssystem bei.

Auch wenn das Bildungssystem für sich in Anspruch nimmt, Kompetenzen unabhängig von sozialer Zugehörigkeit zu vermitteln, die in Familien eingeübten Schemata (Familienhabitus) möglichst so zu überarbeiten und zu systematisieren (vgl. Kalthoff 2004), dass Jugendliche mit ihren biographischen Handlungskompetenzen und Wissen Bildungstitel erwerben können, perpetuiert die Schule immer auch kulturelle Muster der oberen Sozialmilieus (vgl. Bourdieu 2001). Das schulische System ist dabei von einer Inflation an Bildungstiteln gekennzeichnet. Charakterisieren lässt sich diese historische Entwicklung seit dem letzten Jahrhundert als eine Wandlung vom Bildungsprivileg zum Bildungszwang. Gegenwärtig besteht ein „Bildungsparadoxon“ (Helsper 2008, S. 138), nämlich einen Bildungstitel erwerben zu müssen, die Inflation der Bildungstitel zu kennen und das Wissen von manchen Jugendlichen darüber, diesem Leistungsdruck nicht Stand halten zu können. Sozial benachteiligte Jugendliche verfügen häufig über ein anderes kulturelles Kapital (vgl. Grundmann et al. 2004), das ihnen erschwert, in der Schule erfolgreich einen Bil-

ungstitel zu erwerben (vgl. Fuchs et al. 2005). Das verdeutlicht zugleich, wie unterschiedlich die Jugendphase in ihrer generationalen Ordnung konfiguriert sein kann.

Mit einer Ideologie der Begabung – so Bourdieu (vgl. 2001, S. 46) – wird der Anspruch an eine formale Gleichheit, die Bildungsstandards mit ihren Leistungskriterien unabhängig von familialer Kultur und Besitz für sich beansprucht, gestützt. Nach Bourdieu verstehen alle Familien die individuelle Begabung als eigentlichen Grund für schulische Leistung (vgl. Bourdieu 2001, S. 46). Der normative Maßstab der individuellen Leistungsfähigkeit führt – auch empirisch bestätigt – dazu, dass einige Familien aus unteren Sozialmilieus bei schlechten Leistungen eher die Unfähigkeit ihres Kindes betonen und diese in Beziehung zu den objektiven Chancen des Familienhabitus setzen (vgl. Schümer 2004). Elterliche Bildungsaspirationen für die/den Heranwachsenden sinken, wenn der Familienhabitus nicht als anschlussfähig erachtet wird. In diesen Familien produziert ein Beschränkungssinn (vgl. Bourdieu 2001) eigene soziale Logiken, die in die Ausgestaltung des jugendlichen Raumes einfließen. Ressourcen werden in anderer Weise bereitgestellt oder stehen eben nicht zur Verfügung. Eine solche Generationenordnung von Schule und Familie wirkt sich auf jugendliche Einstellungen und folglich Identitätsbildungsprozesse aus. Dies mag vielleicht auch zu erklären, warum Eltern der unteren sozialen Milieus von den Jugendlichen weniger als zentrale Berater (vgl. Shell Deutschland Holding 2010) genannt werden.

Aber auch Jugendliche mit einem familialen Migrationshintergrund sind häufig von einer Bildungsbenachteiligung betroffen, so dass sich die Jugendphase für diese Jugendlichen in ihrer Generationenordnung in besonderer Weise konfiguriert. Da Familien mit Migrationshintergrund häufig einen spezifischen kulturellen Lebensstil praktizieren, ist es für sie facettenreicher, an einem legitimen, deutsch-kulturellen Bildungshabitus anzuschließen. Aber auch das Geschlecht spielt eine große Rolle. Deutlich mehr männliche als weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund verlassen die Schule mit nur einem Hauptschulabschluss oder sogar ohne Schulabschluss und werden auf Sonderschulen verwiesen (vgl. Gomolla und Radtke 2003). Das Bildungsparadoxon wird für solche Jugendliche in besonderer Weise wirksam, sodass jugendliche Exklusionskarrieren die Folge sein können, die sich aus der Generationenordnung von Familie, Schule und Peers ergeben.

2.3 Peergroup als Ressource und Konfliktpotential

Die Generationenordnung der Jugendphase konfiguriert sich jedoch nicht nur aus Generationenverhältnissen und -beziehungen zwischen älteren und jünge-



<http://www.springer.com/978-3-531-16858-6>

Jugend und Differenz

Aktuelle Debatten der Jugendforschung

Ecarius, J.; Eulenbach, M. (Hrsg.)

2012, VI, 301 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-16858-6