
Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften

Uwe Sander

1 Schule als Geburtshelfer von Jugend

Das vergangene 20. Jahrhundert kann man aus unterschiedlichen Gründen als ‚Jahrhundert der Jugend‘ bezeichnen – und die Karriere von Jugend und Jugendlichkeit als zentrales Konstitutionsmoment einer (paradoxaerweise) alternden Gesellschaft der Moderne hält auch im 21. Jahrhundert an. Zum einen konnte sich ‚Jugend‘ als Lebensphase des Aufwachsens in Deutschland so durchsetzen, dass sie zum allgemeinen biografischen Muster für fast alle Heranwachsenden wurde. Noch im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert traten viele junge Menschen direkt aus der Kindheit und nach einer relativ kurzen Schulzeit in ein arbeitsbelastetes Erwachsenenalter über. Nur wenige junge Menschen erlebten den Luxus einer längeren Schulausbildung und damit eines Moratoriums der Jugendzeit, in dem viele Zwänge der Kindheit entfielen, aber das eigene Leben und vor allem die Existenzsicherung noch nicht selbstverantwortlich gestaltet werden musste. Nur Heranwachsenden aus gut situierten Verhältnissen (und dann wiederum noch einmal überwiegend den männlichen Heranwachsenden) war es erlaubt, eine Zeit der (Schul-)Ausbildung ohne Erwerbsarbeit zu verbringen, sich in begrenzten Freiräumen mit Gleichaltrigen zu treffen und ein gemeinsames Jugendleben zu verbringen, aber gleichzeitig noch den Schutz und die Unterstützung des Elternhauses genießen zu können. Das änderte sich dann im Verlauf des 20. Jahrhunderts mit der steigenden Prosperität ab den 50er-Jahren rapide. Jetzt waren alle Heranwachsenden ‚Jugendliche‘, wenn auch noch immer unterschiedlich lang, mit unterschiedlichen Freiräumen und Möglichkeiten ausgestattet, von materiellen und sozialen Ressourcen abhängig und je nach Geschlecht ungleich behandelt. Mit dieser Durchsetzung der ‚Jugend für alle‘ im zwanzigsten Jahrhundert ging allerdings keine Standardisierung der Jugendzeit als biografisches Muster einher. Die ‚Jugendzeit‘ als Lebensphase wechselte im 20. Jahrhundert mehrfach ihre Gestalt, differenzierte sich zudem aus und grenzte sich immer

diffuser vom Erwachsenenalter ab, sodass in diesem Zeitraum, kaum dass sich die ‚Jugend‘ etabliert hatte, schon wieder vom ‚Ende der Jugend‘ die Rede war¹. Diese Entwicklung der Ausbildung und der Ausdifferenzierung der Jugend vollzog sich unter verschiedenen gesellschaftlichen Einflüssen, z. B. den Schulreformen mit tendenzieller Angleichung von Lebenschancen und der Verlängerung der Ausbildungszeiten², dem Wertewandel³, der Kommerzialisierung und Mediatisierung der Lebenswelt⁴, der politischen Umwälzungen und nicht zuletzt durch jugendspezifische Einflüsse. So entstanden seit Anfang des 20. Jahrhunderts vielerlei Jugendkulturen, mit denen sich Jugendliche von der Erwachsenenwelt absetzten und eigene ästhetische Stile, Lebensmuster und Werte kreierten⁵. Die Vielfalt und das Expandieren dieses jugendkulturellen Lebens können als zweiter Grund dafür aufgeführt werden, das 20. Jahrhundert zum Jahrhundert der Jugend zu erklären. Ihr Einfluss auf die gesamte Sozialkultur Deutschlands wie der gesamten (westlichen) Welt war und ist prägend; Kunst, Mode, Musikrichtungen, Lebensziele und Werte allgemein orientieren sich immer stärker an jugendkulturellen Vorgaben, und die Freizeitindustrie sowie der Konsumsektor haben sich darauf eingestellt.

Und schließlich lässt sich noch ein dritter Grund anführen, nämlich die Durchsetzung von *Jugendlichkeit* als universale und normative Sozialkulturvorgabe in Deutschland und allen anderen modernen Gesellschaften. Waren ehemals die Phasen Kindheit und Jugend untergeordnete „Statuspassagen“ ins Erwachsenenleben, so erringt die Jugendzeit im 20. Jahrhundert „eigenes Recht“⁶, d. h. einen hohen Eigenwert und eine starke Attraktivität für die Heranwachsenden. Für junge Menschen verliert damit das Erwachsenenalter als Habituskonglomerat und als biografischer Zielwert an Bedeutung; sie wollen möglichst lange Jugendliche bzw. jugendlich bleiben. Und viele Erwachsene, auch wenn sie schon längst nicht mehr als ‚Postadoleszente‘⁷ bezeichnet werden können, pflegen weiterhin

1 Vgl. schon früh: Scheuch 1975; ansonsten: Ferchhoff 2007

2 1955 z. B. gingen 78 % der 16-Jährigen nicht mehr zur Schule, während aktuell für fast alle Angehörigen dieser Altersgruppe die Schule noch zum Lebensalltag gehörte. Vgl. Sander/Vollbrecht 1998

3 Vgl. als frühe Prognose: Inglehart 1975

4 Vgl.: Treumann/Meister/Sander/Hagedorn/Kämmerer 2007

5 Vgl.: Baacke 1999; Ferchhoff/Sander/Vollbrecht 1995

6 Fuchs 1983

7 Mit dem Begriff Postadoleszenz (d. h.: Nach-Jugend) reagierte die Jugendforschung auf das Phänomen eines Festhaltens jüngerer Erwachsener am Jugendstatus – diese Personen waren nicht mehr Jugendliche, aber auch noch nicht Erwachsene im klassischen Sinne, eben ‚Postadoleszente‘. Zinnecker etwa vertritt für den Beginn der 80er Jahre die These, dass „sich gegenwärtig das System der Altersgliederung, das im Industriekapitalismus sich herausgebildet hat, neu konstituiert. Die durchschnittliche oder Normalbiographie differenziert sich aus, die klassische Jugendphase erhält einen sozialen ‚Aufbau‘. Zwischen Jugend- und Erwachsenenesein tritt eine neue und gesellschaftlich regulierte Altersstufe. D. h.: zunehmend mehr Jüngere treten nach der Jugendzeit als Schüler nicht ins Erwachsenenesein, sondern in eine

den Habitus der Jugendlichkeit, indem sie sich modisch-jung geben und versuchen, adulte Körperformen möglichst hinauszuzögern. Vergleicht man etwa Fotoaufnahmen von 40-Jährigen der letzten 100 Jahre, so sind – jedenfalls in äußerlicher Wahrnehmung – aus ehemals fast schon ‚alten‘ Menschen gegen Ende des 20. Jahrhunderts späte Jugendliche geworden⁸.

Diese Vorgänge haben sich auch auf die Beschäftigung und die Beachtung der Jugend ausgewirkt. Nie zuvor wurde Jugend so intensiv diskutiert, thematisiert und erforscht wie im vergangenen 20. Jahrhundert; und nie zuvor konnte sich aus der Alterspanne Jugend (die außerhalb des klassischen Erwachsenenalters liegt!) eine so universale Idealfigur für fast alle Erwachsenen entwickeln. Langsam beginnend mit dem Anfang des Jahrhunderts setzte nach und nach die Karriere von *Jugend* als eigenständige Lebensphase bzw. *Jugendlichkeit* als Lebenshaltung ein; bis sich das, was Tenbruck schon früher als ‚Puerilismus der Gesamtkultur‘ beschrieben hatte⁹, ab den 70er-Jahren bis heute über nationale Grenzen hinweg als normativer Maßstab für ein ‚gutes‘ bzw. attraktives Erwachsenenleben durchsetzen konnte. Das Ganze trägt leicht paradoxe Züge, wurden doch die Menschen im 20. Jahrhundert einerseits immer älter (verbunden mit einem steigenden Anteil von *Alten* in der deutschen Bevölkerung) und suchten sich dennoch immer jugendlichere Idealbilder, an denen sie sich in körperlicher, ästhetischer und kultureller Hinsicht auszurichten bemühten.

Jugend als Begriff und Konzept zeigt also Flexibilität und lässt sich, wie oben angedeutet, sogar auf ‚junge Alte‘ übertragen. Auch sonst wurde und wird der Begriff Jugend im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch keinesfalls einheitlich verwendet. Er kann junge Menschen zwischen 13 und 18 bzw. 21 Jahren als Personengruppe meinen, sich also auf eine Zeitspanne der Biografie beziehen, die Jugend genannt wird; Jugend kann ein historisch entstandenes soziales Phänomen bezeichnen¹⁰ oder den jeweiligen Möglichkeitsraum der Entwicklung, den eine Gesellschaft der nachwachsenden Generation von Jugendlichen bietet. Jugend kann als Erziehungsaufgabe, als gesellschaftliches Problem¹¹ oder auch entwicklungspsychologisch als Reifephase mit spezifischen psychosozialen Entwicklungsaufgaben¹² verstanden werden, und schließlich ist Jugend auch ein juris-

Nachphase des Jungseins über. Sie verselbständigen sich in sozialer, moralischer, intellektueller, politischer, erotisch-sexueller, kurz gesprochen in soziokultureller Hinsicht, tun dies aber, ohne wirtschaftlich auf eigene Beine gestellt zu sein, wie es das historische Jugendmodell vorsieht. Das Leben als Nach-Jugendlicher bestimmt das dritte Lebensjahrzehnt.“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1981, S. 100 f.).

8 Das führte sogar dazu, dass selbst alte Menschen noch der Jugend nachhingen. Vgl. zur historischen Debatte der ‚jungen Alten‘: Tews 1993

9 Vgl. Tenbruck 1962

10 Vgl. wiederum in historischer Debatte: Gillis 1980; Mitterauer 1986

11 Groenemeyer/Hoffmann 2014

12 Hurrelmann/Quenzel 2013

tischer Terminus. In allen Fällen geht es nicht um etwas naturhaft Vorgegebenes. Denn obgleich heute vielen die Jugendphase wie eine Naturkonstante erscheinen mag, ist sie – historisch gesehen – noch relativ jung. Auch das hat die intensivere wissenschaftliche Beschäftigung mit Jugend gelehrt: Sogar der historische Rückblick auf das 20. Jahrhundert selbst lässt sowohl geschichtliche Relativität, gesellschaftliche Bedingtheit, aber auch gewisse Konstitutiva eines Gleichaltrigenlebens Heranwachsender erkennen, das wir *Jugend* nennen.

Zu den notwendigen gesellschaftlichen Vorbedingungen einer peerorientierten und kulturell je besonderen Lebensphase Jugend gehören bestimmte Institutionen, zentral die Schule, die als Kristallisationskern bzw. als Kreißaal von Gleichaltrigenkulturen wirkt¹³; weiter werden Heranwachsende erst über eine gewisse Freistellung von Arbeit, Familie, Ehe, Verantwortlichkeit und über eine gewisse Autonomie der Lebensführung zu *Jugendlichen*. Diese Voraussetzungen für Jugendlichkeit und eine im heutigen Sinne charakteristische Jugendphase waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts längst nicht für alle jungen Menschen gegeben. Region, Geschlecht und Sozialstatus trennten die Heranwachsenden (eigentlich während des gesamten Jahrhunderts) in unterschiedliche Varianten des Jungseins, für die, entsprechend der sozialen und historischen Differenzphänomene, auch unterschiedliche *Jugendsemantiken* gebraucht wurden.

Diese verschiedenen Jugendsemantiken und gesellschaftlichen Vorstellungen über Jugend durchziehen den Zeitraum vom frühen 20. Jahrhundert bis heute. Zwar entspricht dabei das unterschiedliche *Reden* über Jugend in gewisser Weise auch den unterschiedlichen empirischen Jugendphänomenen. Jugendsemantik muss jedoch strukturell von dem realen Jugendleben unterschieden werden, sie besitzt einen konstruktiv-virtuellen Charakter, erlangt dann jedoch im Diskurs über *die Jugend* wiederum Realität. Nach 1900 konnten sich über die vielfältigen Entdeckungen der Jugend durch Politik, Wissenschaft, Konsum, Medien etc. die unterschiedlichsten Jugendsemantiken ausbilden, die jede für sich wiederum Rückwirkungen auf Jugendliche gezeigt hat – pädagogische, sozialpolitische oder rechtliche. Wenn man also die historische Entwicklung der Jugend von 1900 bis heute in den Blick nimmt, dann handelt es sich sowohl bei *jugendtheoretischen Aufrissen* als auch bei *empirischen Fakten* um Realgeschichte. Die *Bilder* der Jugend und die *konkreten Lebensumstände* Jugendlicher haben seit 1900 in wechselseitiger Verschränkung die Geschichte der Jugend bestimmt.

Die folgenden Anschnitte dieses Beitrags gehen zuerst auf die Darstellung unterschiedlicher *wissenschaftlicher Sichten* der Jugend in Deutschland und dann auf zwei spezielle Aspekte ein, nämlich auf die Orientierung Jugendlicher in Deutschland an *Vorbildern* und auf das Phänomen *Armut* und *Verwahrlosung* von Ju-

13 Vgl. den historischen Rückblick: Hornstein 1966

gend, das auch in der Bundesrepublik Deutschland als Wohlstandsgesellschaft im 21. Jahrhundert noch immer von Belang ist.

2 Wissenschaftliche Sichtweisen auf Jugend: das Jugendbild der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie und des Rechts

„Jugend“ ist nicht nur ein empirischer Tatbestand, der objektivistisch untersucht und abgebildet werden könnte. Vielmehr kommt es mit der Etablierung von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und auch des Rechts als moderne wissenschaftliche Disziplinen zu Labelingprozessen, über die „Jugend“ zu einer wissenschaftlichen Kategorie und damit auch zu einem theoretischen, teils auch spekulativen und methodisch-empirischen Phänomen *konstruiert* wird. Diese wissenschaftlich-disziplinären Wirklichkeitskonstruktionen über „Jugend“ basieren auf unterschiedlichen Logiken der Disziplinen; in ihnen verstecken sich normative Setzungen über Jugend, sie werden geführt von Theorieströmungen, etwa „Großtheorien“ wie der Psychoanalyse (Freud), den entwicklungspsychologischen Stufentheorien (Piaget, Erikson u. a.) (hierzu: Noack Napoles 2014 in diesem Band), des strukturalen Funktionalismus als Gesellschaftstheorie (Parsons) (hierzu: Kupfer 2014 in diesem Band), aber auch von reformpädagogischen Annahmen, Anthropologien, kulturtheoretischen Perspektiven, Delinquenz- und Devianztheorien.

So entwirft die Wissenschaft seit dem 20. Jahrhundert unterschiedliche Jugendbilder, die letztendlich auch von dem zur Verfügung stehenden Methodenrepertoire beeinflusst werden. „Jugend“ wird als „Problem“, als zu „erziehende Größe“, als „Moratorium“, als „Ergebnis der Verhältnisse“, als „Entwicklungsaufgabe“, als „Motor für gesellschaftlichen Progress und Kreativität“ oder als „labile Phase der Identitätsbildung“ stilisiert. Diese Jugendmetaphern der Wissenschaft werden nun einerseits interdisziplinär gehandelt, sie verlassen andererseits aber auch die Sphäre der Wissenschaft und erlangen praktische Relevanz. Die Politik, die Rechtsprechung, die schulische und außerschulische pädagogische Praxis, die mediale Öffentlichkeit, das Alltagsdenken und letztendlich auch das Selbstverständnis von Jugendlichen werden dadurch beeinflusst. So finden sich z. B. entwicklungspsychologische Stufentheorien der Reifung im Jugendalter in der Praxis des Erziehungssystems wieder, sozialisatorische Außeneinflüsse werden von jugendlichen „Delinquenten“ als Legitimation ihres Handelns bemüht, der Kinder- und Jugendschutz wird institutionalisiert, die deutsche Politik instrumentalisierte in den verschiedenen Phasen von Staatssystemen immer wieder die Rolle der Jugend als Hoffnungsträger und Gestalter einer „neuen Zeit“ (besonders radikal im Nationalsozialismus), und Eltern orientieren sich zunehmend an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erziehungsmaximen. Zwar erscheinen im Rückblick viele wissenschaftliche Jugend-Kategorisierungen als zu grobschlächtig (etwa die an

Mannheim¹⁴ ausgerichteten Generationstypiken), spekulative Jugendbilder (wie die von Spranger¹⁵) wurden durch empirische Beschreibungen jugendkulturellen Lebens (etwa durch die Shell-Jugendstudien¹⁶) ersetzt und aktuell wird die Jugend, für die die Grammatik lediglich den Singular vorsieht, in ein plurales Bild vieler ‚Jugenden‘ verwandelt. Trotzdem behält die Wissenschaft weiterhin den Status einer bestimmenden Größe für das, was unter ‚Jugend‘ verstanden wird.

2.1 Das Jugendbild der Pädagogik

Die Vorstellungen und Konzepte, die sich die Pädagogik bzw. die moderne Erziehungswissenschaft von Jugendlichen macht, sind so alt noch nicht. ‚Jugend‘ war am Anfang des 20. Jahrhunderts kein pädagogisch gängiger Begriff zur Bezeichnung von Heranwachsenden – es gab allerdings die ‚Jugend‘ im heutigen Sinne auch noch nicht. Bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts verwendete man zur Bezeichnung von (männlichen) Jugendlichen den Begriff ‚Jüngling‘¹⁷. Mit dem sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts dann allgemein durchsetzenden ‚Jugend‘-Konzept waren freilich andere Vorstellungen verbunden als die idealistischen Bilder vom ‚deutschen‘ oder ‚christlichen Jüngling‘ – ein neuer Begriff musste demnach qualifiziert werden: der des Jugendlichen. Dieser Begriff des Jugendlichen ist zunächst in der Rettungshausbewegung des 19. Jahrhunderts vorgeprägt und betont vor allem die devianten und pädagogisch zu bearbeitenden Aspekte einer in materieller und seelischer Not aufwachsenden Jugend. Vor allem entwicklungspsychologische Forschungen haben dann im 20. Jahrhundert das Bild der Jugend von einer gefährlichen oder doch problematischen Altersphase entmythologisiert und darauf verwiesen, dass man in dieser problematischen Altersphase pädagogisch am besten mit Toleranz, Verständnis und vor allem Geduld reagieren solle. Der ‚Jugendliche‘ wechselte also zu einer neutralen oder sogar positiven Figur, obgleich mit Jugendlichkeit auch weiterhin Gefährdung, Abweichung, Unberechenbarkeit und Probleme assoziiert wurden.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen lässt sich der Wandel der pädagogischen Jugendkonzepte vom Jüngling des 19. Jahrhunderts bis zum modernen ‚Jugendlichen‘ verfolgen. Folgenreich war die Tatsache, dass die pädagogische Jugendkunde zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihr neues Jugendbild am Normal-Lebenslauf von großstädtischen Gymnasiasten entwickelte und die arbeitende Jugend jahrzehntelang überhaupt nicht in den Blick nahm. Vor allem

14 Vgl. Mannheim 1928/1929

15 Spranger 1924

16 Vgl. die zahlreichen Studien des Jugendwerks der Deutschen Shell

17 Vgl. Muchow 1962

Eduard Spranger beeinflusste mit seiner „Psychologie des Jugendalters“ von 1924 die Pädagogik bis in die 60er-Jahre¹⁸.

Mit dem Nationalsozialismus werden dann neue pädagogische Jugendbilder bedeutsam, die bis zum Verbot der bündischen Jugend mit deren Jugendkonzepten konkurrierten. Nach dem Zweiten Weltkrieg werden in der pädagogischen Diskussion über Jugend zunächst alte Traditionslinien wieder aufgenommen, jedoch neuere psychologische Erkenntnisse und zunehmend auch sozialwissenschaftlich-empirische Studien einbezogen. Mit der Pluralisierung der (jugendlichen) Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse differenzieren sich auch die Jugendszenen aus, sodass auch das Bild der Pädagogik von der ‚Jugend‘ (bzw. den ‚Jugenden‘) immer facettenreicher ausfällt. Mit dem Übergang ins 21. Jahrhundert wird das Bild der Pädagogik über die Jugend von diesen Pluralisierungen geprägt. Die Vielfalt der Jugendkulturen wird in vielerlei empirischen Studien aufgezeichnet (vgl. z. B. die Shell-Studien) und es entsteht ein breiter jugendkultureller Diskurs, der nicht nur die pädagogische Faszination über die Jugend widerspiegelt, sondern auch die Sorge, inwieweit die Verselbstständigung der Jugend eine soziale Integration Heranwachsender, eine Partizipation an gesellschaftlichen Institutionen oder die Beteiligung an Politik beeinträchtigen könne. Schließlich kommt es auch zu einer pädagogischen Skepsis gegenüber den ansonsten eher positiv bewerteten Formen jugendkultureller Selbstorganisation. Gerade die rechten Jugendkulturen, die sich ab den 80er und 90er Jahren etablierten und bis heute fortbestehen, enttäuschten viele Pädagoginnen und Pädagogen, die bis dahin in der langen Tradition seit Gustav Wyneken¹⁹ im festen Glauben an die Kraft der Jugend als gesellschaftliche Erneuerer gestanden haben.

2.2 Das Jugendbild der Soziologie

Ab der Mitte des 20. Jahrhundert nimmt sich die Soziologie (zuerst und prominent durch Schelsky²⁰) verstärkt der Jugend als gesellschaftstheoretischem Thema an und dominiert den jugendtheoretischen Diskurs. Auch die pädagogischen Jugenddebatten und Jugenduntersuchungen richten sich immer stärker an sozialwissenschaftlichen Standards und Methoden aus; Jugend wird in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts vornehmlich als eine gesellschaftliche Größe interpretiert und diskutiert. Verbunden mit dieser Tendenz ist gleichzeitig eine Politisierung des Jugendediskurses. Da Jugend nun als Transmissionsphase gesellschaftlicher Reproduktion erscheint und die gesellschaftlichen Orientierungen, Werthaltungen und Handlungsmuster der Jugend demnach als wichtige Einfluss-

18 Spranger 1924

19 Vgl. Wyneken, o. J.; Wyneken 1919

20 Vgl. Schelsky 1957

größen für die Kontinuität bzw. den Wandel sozialer Ordnung von den Erwachsenen (mehr oder minder skeptisch) betrachtet werden, wird der soziologische Blick auf die Jugend auch immer durch die Sorge gelenkt, die Jugend würde die Perpetuierung des Sozialen ‚von Generation zu Generation‘ unterminieren. Je nach gesellschaftspolitischer Verortung der Betrachtenden oder der zu Grunde liegenden Theorien galt in zyklischer Wiederkehr entweder die Kontinuität der gesellschaftlichen Ordnung durch Generationenkonflikte oder eine oppositionelle oder deviante Haltung der Jugend gefährdet; man war sich nicht sicher, ob die Heranwachsenden genügend Engagement und Leistungsbereitschaft zeigen würden; oder ob sie bereit seien, den Progress sozialen Wandels hinreichend zu unterstützen. Eher die Ausnahme stellten positive sozialwissenschaftliche Einschätzungen über die Jugend dar, z. B. in den Reformphasen der BRD. Politikabstinenz, Institutionenmüdigkeit, ein kaum zu prognostizierbarer Wertewandel, rechtsradikale Tendenzen und Jugendgewalt überschatteten jedoch die letzten Jahrzehnte – trotz einer neuen Variante ethnografischer Jugendsoziologie in dieser Zeit, die sich weniger theoretisch gibt, sondern eher feuilletonistisch-begeistert und phänomenologisch-beschreibend die verschiedenen jugendkulturellen Entäufferungen, Moden und Trends katalogisiert.

Diesen ambivalente soziologische Blick auf die Jugend zeigt eine geschichtliche Folge von Jugendbilder der Soziologie, die um eine adäquate theoretische Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutung von Jugend ringen mussten, und zwar sowohl gegeneinander konkurrierend als auch im Widerstand gegen die Uneindeutigkeit und Differenziertheit jugendlicher Phänomene

2.3 Das Jugendbild der Psychologie

Neben der Soziologie wurde der wissenschaftliche Jugendsdiskurs wesentlich durch die Psychologie bestimmt. Die frühe Jugendpsychologie ging ‚vom Kinde aus‘, d.h. die Psychologie beschäftigte sich zuerst mit den Entwicklungsprozessen in der Kindheit, um sich dann auch auf die Jugendphase zu erweitern. Hier gibt es Parallelen zur Pädagogik, die in ihren Anfängen auch auf Kindheit und auf die Erziehung von Kindern ausgerichtet war, um dann, mit der Entdeckung und Entstehung der Jugend, diese anschließende Lebensphase in ihre Theoriemodelle und Praxis aufzunehmen. Allerdings hat die Psychologie keine universitäre Disziplin einer Jugendpsychologie ausgebildet, sondern die Jugendphase innerhalb entwicklungspsychologischer Analysen als *eine* Entwicklungsphase neben anderen verstanden und nicht gesondert behandelt. Trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen nach 1945 haben sich die theoretischen und methodischen Zugänge der Psychologie zur Jugend in der BRD und in der DDR nicht wesentlich unterschieden. Psychologische Systematisierungen können also sowohl für west- wie auch für ostdeutsche Verhältnisse betrachtet werden. Maßgeblich für beide war

und ist auch heute noch ein empirischer Zugang, der ein breites Spektrum von Einflüssen auf die Reifung und Entwicklung innerhalb der Jugendphase multifaktoriell-empirisch erheben und analysieren will, sodass auch spezifische kultur- und zeitabhängige Variablen nur als Bereich des jeweiligen multifaktoriellen Verursachungssets erscheinen. Paradigmatische bzw. thematische Dimensionen, an denen sich die ‚Jugend‘ der Psychologie in wechselnden Intensitäten und Schwerpunktsetzungen ausgerichtet hat, betreffen dabei Fragen wie: Welches entwicklungs- bzw. sozialpsychologisches Verhältnis besteht zwischen Jugend und Gesellschaft? Ist die Jugendphase eher als konfliktbehaftete oder als ‚normale‘ Lebensphase der Entwicklung zu verstehen? Welche Position ist der Jugendphase in der gesamten Lebensspanne zuzuordnen und welche interne Periodik zeichnet die Jugendphase aus? Welche empirisch erhobenen Jugendphänomene lassen sich Alterseffekten zuordnen, sind demnach jugendspezifisch? Welche Phänomene müssen als historisch, also zeitabhängig angesehen werden, und welche Rolle spielen dabei Kohorten (Generationen)? Mit welchen Methoden (in der Spannbreite von phänomenologisch-selbsterkundenden, quantitativen bzw. qualitativen Zugangsweisen) erforscht die Psychologie die Jugend bzw. sollte sie erforschen? Wodurch werden psychische Dispositionen Jugendlicher bestimmt (Anlage, Umwelt, das Individuum selbst)? Und schließlich: Welche Rolle und welche Stabilität hat Identität im Jugendalter?

2.4 Das Jugendbild des Rechts

Im sozialwissenschaftlichen Jugenddiskurs wird häufig übersehen, dass Jugend auch eine juristische Größe ist bzw. dass das Verhältnis zwischen Jugendlichen, Erwachsenen und der Gesellschaft resp. ihren Teilbereichen und Institutionen auch rechtliche Dimensionen besitzt. Das Rechtssystem mit seinen Bewertungen von Jugendlichen in der Rechtsordnung und seinen Jugendgesetzen spiegelt hierbei die gesellschaftlichen Machtverhältnisse wider, in die Jugendliche eingebunden sind. Politik, Wirtschaft und Verwaltungen, Eltern, der Bildungs- und Erziehungsbereich, aber auch der Konsum- und Freizeitsektor wirken mit ihren Interessen und Ordnungsvorstellungen in die rechtliche Stellung von Jugendlichen ein, und es hat den Anschein als ob Jugendliche innerhalb dieser Gemengelage von widerstreitenden Interessen das geringste Gewicht gespielt haben und sich nicht als Agenten ‚ihrer‘ Rechte emanzipieren konnten. Das Jugendrecht bzw. das Jugendbild des Rechts ist auch heute noch gekennzeichnet von einem traditionellen Verständnis, in dem Jugend, ähnlich wie Kindheit, als eine zu bestimmende, disziplinierende und zu regelnde Größe verstanden wird. Ohne die Fortschritte der Jugendgesetzgebung negieren zu wollen, zieht sich doch durch die letzten Jahrzehnte eine deutliche Kontinuität eines deutschen Rechtsverständnisses, bei dem Elterninteressen, ordnungspolitische Kalküle sowie ein autoritatives

und an Prävention vor Verwahrlosung und Delinquenz ausgerichtetes Jugendbild dominieren. Die rechtliche Situation der Jugendlichen vergibt und begrenzt (Maß-)Regelungsbefugnisse an Eltern, Erziehungsanstalten, Behörden und Institutionen; und auch heute noch konkurriert das Recht von Jugendlichen auf ein adäquates Aufwachsen unter angemessenen sozialisatorischen Verhältnissen, auf Selbstbestimmung und die Möglichkeit, relevante Interessen z. B. auch gegen Eltern autonom vertreten zu können, noch immer mit gegenläufigen Tendenzen, die sich eher an elterlicher, polizeilicher oder staatlicher Gewalt ausrichten. Die rechtliche Jugenddebatte bewegt sich zwischen den Kategorien von Hilfe, Fürsorge, Kontrolle, Strafe, Erziehung oder Besserung. Aber werden in der Rechtspraxis und Rechtsdiskussion eher Rechte *an* Jugendlichen oder *für* Jugendliche vergeben? Eine häufig nur vermeintliche Liberalisierung des rechtlichen Umgangs mit Jugendlichen im Zeitraum des letzten Jahrhunderts bis heute kann auf diese Frage keine eindeutige Antwort geben – ebenso wenig wie darauf, ob im Jugendbild des Rechts der historisch-klassische Straf- und Züchtigungsgedanke durch eine moderne präventive und unterstützende Haltung ersetzt worden sei. Im historischen Ausblick gibt es jedenfalls keinen Anlass, das zurückliegende Jahrhundert der Jugend als einen Zeitrahmen zu verstehen, in dem sich das deutsche (Jugend-) Recht eindeutig von einer autoritären, bewahrenden und erzieherisch-züchtigenden Tradition lösen konnte.

3 Jugendliche und ihre Orientierung an Vorbildern

Eine Sorge um die Jugend wurde eine Zeit lang durch die Frage ausgedrückt, ob sich Heranwachsende an den ‚richtigen‘ Vorbildern orientieren würden. Der implizite Schluss dabei war (und ist noch immer): Personale Vorbilder können die sittliche und moralische Entwicklung Heranwachsender anleiten, aber eben nicht nur positiv, sondern auch negativ, bewertet jeweils in der Perspektive der betreffenden Erwachsenen. Auch pädagogisch sind Vorbilder immer instrumentalisiert worden, vom Struwwelpeter bis Ernst Thälmann. Als abschreckendes Beispiel resp. als Leitfigur dienten und dienen diese pädagogisierten Personalisierungen (Vorbilder) dann dazu, abstrakten Werten oder Erziehungszielen ihren Konstruktcharakter zu nehmen, sie für Jugendliche anschaulich und auf das konkrete Leben übertragbar zu machen. Aber es sind eben nicht immer die erwünschten Vorbilder, an denen sich Jugendliche ausrichten. Jugendliche bilden sich eigene Idole, machten ‚Systemfeinde‘ wie Che Guevara (in Westdeutschland) oder die Beatles (in Ostdeutschland) zu Ikonen, formen heute eher über medial-virtuelle Vorbilder ihre Jugendkulturen oder drücken Sympathien (und Antipathien gegen die Gesellschaft) durch Symboliken aus dem Giftschränk der deutschen Geschichte (Hakenkreuze etc.) aus. Weiterhin werden Jugendliche in der Moderne verstärkt durch synthetische Projektionsfolien aus den Medien und der

Jugend, Schule und Identität

Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext
Schule

Hagedorn, J. (Hrsg.)

2014, XIV, 754 S. 18 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-03669-0