

2. Jugend – interdisziplinär betrachtet

Die Offene Jugendarbeit als zentraler Bezugspunkt der vorliegenden Ausführungen widmet sich in Theorie und Praxis – auch sozialgesetzlich über §11 SGB VIII verankert – der Begleitung, Förderung und Gestaltung der jugendlichen Entwicklung sowie des jugendlichen Alltags jeweils anhand jugendlicher Interessen respektive dem methodischen und fachlichen Umgang ihrer Fachkräfte mit diesen Komponenten (vgl. *Jordan* 2005, S. 121f). Im Zentrum des Arbeitsfeldes steht also der / die Jugendliche. Dieses Faktum eröffnet im direkten Anschluss die dem Anschein nach einfache Frage: Wer ist dieser / diese Jugendliche? Diese Frage und insbesondere ein Versuch der Beantwortung sollen auch am Beginn der inhaltlichen Ausführungen dieser Arbeit und im Fokus dieses Kapitels stehen. In der wissenschaftlichen Literatur findet sich eine Vielzahl an Herangehensweisen, Interpretationen, Erkenntnissen und Theorien zur Auseinandersetzung mit einer Eingrenzung, Klassifizierung, Beschreibung und Erklärung der Lebensphase Jugend (vgl. *Krüger/Grunert* 2010b, S. 11ff). An dieser Stelle sei diesbezüglich daher explizit darauf hingewiesen, dass es sich bei den Ausführungen dieses Kapitels um den Versuch der Autoren handelt – aus der Perspektive der leitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit heraus – die Lebensphase Jugend auf der Grundlage bestimmter wissenschaftlicher Hintergründe aus den Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit zu umreißen und im Hinblick auf zentrale Faktoren für das Arbeitsfeld Offene Jugendarbeit zu charakterisieren.

Innerhalb dieses Kapitels werden dabei zunächst die relevanten Vorüberlegungen der Autoren in Bezug auf eine interdisziplinäre Betrachtung der Lebensphase Jugend dargelegt. In diesem Zusammenhang geht es den Autoren einerseits um die Erläuterung des herangezogenen Verständnisses von Interdisziplinarität und andererseits um die Vermittlung der zugrunde liegenden Schwerpunktsetzung auf die Disziplinen Soziologie und Psychologie (bezogen auf das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit). Im Anschluss an diese Darstellungen werden differenzierte Betrachtungen der Lebensphase aus den Blickwinkeln der benannten Schwerpunkte sowie ein Überblick über Sichtweisen weiterer Disziplinen vorgenommen. Den Abschluss des Kapitels bildet dann eine Zusammenfassung der vorherigen Ausführungen als Bindeglied zu den Ausführungen im Kontext von Sozialisation (vgl. Kap. 3).

2.1 Vorüberlegungen

In diesem Kapitel sollen zentrale Gedanken und Hintergründe zur Lebensphase Jugend betrachtet, vorgestellt und diskutiert werden. Bevor dies erfolgen kann, muss jedoch klar sein, welche grundsätzliche Perspektive dabei eingenommen wird. Wie bereits dargestellt, lässt sich im Rahmen einer wissenschaftlichen Bearbeitung nicht von dem einen, allgemeinen und statischen Verständnis von Jugend sprechen, da verschiedene wissenschaftliche Disziplinen mit ihren je eigenen Schwerpunkten und theoretischen Wissensbeständen Erklärungsversuche und Klassifizierungen vornehmen sowie den analysierten Gegenstand aus ihrer Position heraus abgrenzen und unterschiedliche Entwicklungen einbeziehen (vgl. *Scherr* 2013a, S. 127f). „Der Lebensabschnitt Jugend ist [entsprechend] nicht nur eine soziohistorische Konstruktion, sondern ebenso ein Phänomen multidisziplinären Interesses (z.B. der Soziologie, Politik, Psychologie, Pädagogik, Biologie, Medizin, Rechtswissenschaft).“ (*Oerter/Dreher* 2008, S. 272).

Disziplinübergreifend lässt sich zunächst jedoch festhalten, dass sich Jugend als eigenständige Phase im Lebenszyklus beschreiben lässt. Diese hebt sich von Kindheit und Erwachsenenalter ab, ist geprägt von bestimmten Anforderungen und Erwartungen, ihre eigenständige Betrachtung weist klare historische Wurzeln auf und die gesellschaftliche sowie sozialpolitische Manifestierung dieser Phase erfolgte im Zuge der Industrialisierung und der Veränderungen in Produktions- und Sozialstruktur im späten 19. und im 20. Jahrhundert (vgl. *Griese/Mansel* 2003, S. 20f; *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 19f; *Oerter/Dreher* 2008, S. 271; *Scherr* 2013a, S. 128f). Helmut Fend stellt mit Blick auf die für die Beschreibung dieser Phase verwendeten Termini eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Jugend (eher soziologisch gefärbt), Adoleszenz (eher psychologisch gefärbt) und Pubertät (eher biologisch gefärbt) auf (vgl. *Fend* 2005, S. 22f).⁴ Diese Differenzierung macht nochmals zusätzlich darauf aufmerksam, dass die unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit Jugend auseinandersetzen, verschiedene Fokussierungen in der Betrachtung setzen und es schwierig ist, auf die eingangs gestellte Frage „Wer ist der / die Jugendliche?“ eine einfache und eindeutige Antwort zu finden.

Um dennoch eine eigene Antwort auf diese Frage zu finden, bemühen die Autoren dieser Arbeit eine interdisziplinäre Herangehensweise. Da auch bezogen auf diesen Begriff der Interdisziplinarität – insbesondere in Abgrenzung zu weiteren Be-

⁴ Im Rahmen der weiteren Ausführungen wird der Begriff „Jugend“ von dieser Differenzierung abhebend disziplinübergreifend verwendet.

griffen wie beispielsweise (bspw.) Trans- oder Multidisziplinarität – im wissenschaftlichen Diskurs verschiedene Interpretationen und Verständnisse vorliegen, muss das konkrete Verfahren der Autoren zunächst erläutert werden.⁵

Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen bedeutet eine interdisziplinäre Betrachtung der Lebensphase Jugend einen Vorgang, innerhalb dessen die Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit – diese dient unter Berücksichtigung des Kernthemas Offene Jugendarbeit sowie der beruflichen und wissenschaftlichen Verortung der Autoren als Ausgangsposition – als Quellen für relevante und anerkannte Wissensbestände bemüht werden, um eine wissenschaftliche Darstellung hinsichtlich bestimmter Zusammenhänge vorzunehmen. Im Kontext dieser Arbeit erfolgt dieses Verfahren insbesondere bezogen auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lebensphase Jugend. Die Autoren folgen somit einem Verständnis von Sozialer Arbeit als Profession, die sich in Bezug auf den professionseigenen Gegenstand nicht gänzlich auf eigene und monopolisierte theoretisch-wissenschaftliche Kenntnisse stützt, sondern ihren Theorie- und Wissensbestand aus den Erkenntnissen relevanter Bezugsdisziplinen generiert (vgl. *Erath* 2006, S. 26ff; *Motzke* 2014, S. 43f; *Spiegel* 2011, S. 256). Im Zuge dessen erfolgt also eine klare Positionierung der Autoren im Rahmen der Professionalisierungs- und Disziplindebatten zur Sozialen Arbeit, die der nachstehenden Sichtweise folgt:

„Der Sozialen Arbeit kommt [...] eine integrierende Funktion zu: Sie ist der wissenschaftliche Ort, an dem die unterschiedlichen Perspektiven zusammengeführt werden und wo sich zeigt, dass die Wissenschaft Soziale Arbeit mehr ist als die Kompilation von Wissensbeständen und Methoden.“ (*Motzke* 2014, S. 44).⁶

Mit Blick auf das Thema Lebensphase Jugend bedeutet dies, dass die Autoren im Rahmen der Bezugsdisziplinen von Sozialer Arbeit allgemein und Offener Jugendarbeit im Speziellen eine Schwerpunktsetzung vorgenommen haben, um anhand dieser Schwerpunkte relevante Kenntnisse und Wissensbestände der verschiedenen Disziplinen über Jugend darzustellen und somit ein aus der Perspektive der Offenen Jugendarbeit passgenaues Bild der Lebensphase aufzuzeichnen. Im Zuge dessen haben die Autoren für die Darstellung der Jugendphase in dieser Arbeit das Feld der Bezugsdisziplinen unter der Prämisse einer intensiven Ausei-

⁵ Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Diskussion um die Termini Inter-, Trans- und Multidisziplinarität liefern u.a. *Engelke et al.* 2009 und *Riegel et al.* 2010 einen Beitrag.

⁶ Sowohl im wissenschaftlich-literarischen Diskurs als auch in der Hochschullandschaft werden verschiedene Standpunkte zum Professionsdiskurs in der Sozialen Arbeit begründet vertreten. Die Autoren folgen in ihren eigenen Ausführungen insbesondere dem fachwissenschaftlichen Verständnis des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster. Zur weiteren Auseinandersetzung mit diesem Diskurs finden sich neben den genannten Autoren auch Ausführungen u.a. bei *Bielefelder Arbeitsgruppe* 8 2008 oder *Gahleitner et al.* 2010.

nersetzung der jeweiligen Disziplin mit diesem Gegenstand analysiert und daran anknüpfend zwei zentrale disziplinäre Zugänge gesetzt. Den ersten Zugang bildet dabei die Psychologie mit dem Fokus Entwicklungspsychologie des Jugendalters, den zweiten die Soziologie mit dem Fokus Jugendsoziologie. Entwicklungspsychologie des Jugendalters und Jugendsoziologie sind dabei mit Blick auf die Funktionalität der Betrachtung der Lebensphase Jugend für diese Ausführungen die jeweils relevanten Teildisziplinen der Psychologie und Soziologie, da diese differenziert auf Entwicklungen, Anforderungen und Erwartungen in der Lebensphase schauen und somit einen Anknüpfungspunkt für eine Diskussion über die zentralen Kompetenzen der Offenen Jugendarbeit bieten. Beide Sektionen weisen disziplinengeschichtlich eine intensive Auseinandersetzung mit der Lebensphase Jugend auf und sind die prägenden Akteure innerhalb der Theoriebildung zur Persönlichkeitsentwicklung in dieser Lebensphase sowie – neben der Erziehungswissenschaft – innerhalb der Jugendforschung (vgl. *Ittel/Merkens* 2006, S. 7; *Krüger/Grunert* 2010a, S. 9ff). Analog dazu schreiben Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel mit Blick auf die Theorielandschaft zum Jugendalter:

„Eine erste Gruppe von Theorien legt den Akzent auf gesellschaftliche Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung. Die Impulse [...] werden in diesen überwiegend soziologischen Ansätzen als von ‚außerhalb‘ der Person kommend eingestuft. [...] Die zweite Gruppe von Theorien legt den Schwerpunkt auf individuelle Determinanten [...]. Diese eher psychologisch orientierten Ansätze schreiben die wesentlichen Impulse [...] dem Organismus und der Psyche zu und gehen von einem von ‚innen‘ gesteuerten Entwicklungsplan aus.“ (*Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 57).

Dieser Verweis verdeutlicht auch nochmals das verbindende Element zwischen Individuum und Gesellschaft, welches der Sozialen Arbeit inhärent ist (vgl. Kap. 1). Auf diesen Hintergründen basiert die gegenstandsbezogene Begründung der vorgenommenen Schwerpunktsetzung in der Landschaft der Bezugsdisziplinen. Darüber hinaus besteht aber aus Sicht der Autoren auch eine perspektivenbezogene Begründung für eine fokussierende Berücksichtigung psychologischer und soziologischer Ansichten. Wie bereits dargestellt, erfolgt die Bearbeitung der zentralen Fragestellung der vorliegenden Ausführungen konsequent aus der Perspektive der Offenen Jugendarbeit. Diese rekurriert deutlich auf die beiden benannten Disziplinen. In theoretischen Abhandlungen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Offenen Jugendarbeit nehmen Psychologie und Soziologie entsprechend eine Hauptrolle als fundamentale Quelle der herangezogenen Wissensbestände ein. In bestimmten theoretischen Ansätzen wird dabei gleichermaßen auf beide Disziplinen zurückgegriffen. Teilweise gar soweit, dass aus Sicht der Vertreter dieser Ansätze zur Erschließung der Lebenswelt von Jugendlichen Entwicklungspsychologie und Jugendsoziologie untrennbar miteinander verwoben werden (vgl. *Baacke* 1980, S. 500; *Deinet* 2009, S. 45). In einem anderen Ansatz wird bspw. von „entwicklungsbasierten Qualitätsstandards offener Jugendarbeit“ unter

starkem Rückbezug zu konkreten entwicklungspsychologischen Wissensbeständen gesprochen (vgl. *Dreher* 2009, S. 14f). Demgegenüber führt Albert Scherr in seinen Ausführungen zur „subjekt-orientierten Jugendarbeit“, von eindeutig soziologischen Wissensbeständen gefärbt, die Notwendigkeit der Auseinandersetzung der Offenen Jugendarbeit mit klassen-, schicht- und milieuspezifischen Erfahrungen an (vgl. *Scherr* 2013b, S. 303). Dieser – über die benannten Ansätze nur beispielhaft umrissene – enge Bezug zu soziologischen und psychologischen Wissensbeständen zeigt sich auch insbesondere in der Betrachtung der historischen Theorieentwicklung der Offenen Jugendarbeit (vgl. Kap. 4.1). Somit begründet sich eine Fokussierung auf diese beiden disziplinären Zugänge zur Lebensphase Jugend aus Sicht der Autoren auch aus der Perspektive dieser Arbeit heraus. Auf dem Fundament der beiden beschriebenen Begründungsmuster liefern Psychologie und Soziologie elementare Erkenntnisse zur Lebensphase Jugend, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit genutzt werden können, um einen Diskurs über Kernaufgaben und Legitimation der Offenen Jugendarbeit zu stützen und zu bereichern. Darüber hinaus ist es den Autoren aber auch wichtig, darzustellen, dass weitere Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit ebenfalls zentrale Sichtweisen auf die Lebensphase Jugend vertreten, die die benannte Diskussion anregen. Diese Bereiche weisen zwar keine vergleichbar differenzierte und disziplingeschichtlich verankerte Auseinandersetzung mit Jugend auf, sie liefern aus der Perspektive der Offenen Jugendarbeit jedoch relevante Anknüpfungspunkte für und Einflussfaktoren auf Theorie und Praxis des Arbeitsfeldes und stellen somit ebenfalls einen wichtigen Bezugspunkt dar. Insbesondere die Rechtswissenschaft sowie die Kriminologie, aber auch Ökonomie, Politik- und Kulturwissenschaft mit ihren Perspektiven auf das Jugendalter sollen daher in einem gesonderten Abschnitt dieses Kapitels genauer in den Blick genommen werden.⁷

2.2 Jugend – psychologisch

Die erste disziplinäre Perspektive, die im Rahmen der Betrachtung der Lebensphase Jugend bezogen werden soll, ist die der Entwicklungspsychologie. Wie bereits zuvor beschrieben, nimmt diese als elementare Teildisziplin der Psychologie eine relevante Position sowohl für die Praxis als auch für die Theorie sozialer Berufe insbesondere mit dem Fokus der alltäglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ein (vgl. *Fend* 2005, S. 17). Innerhalb dieses Kapitels sollen als Grundlage für die spätere Auseinandersetzung mit dem Profil der Offenen Jugendarbeit (vgl.

⁷ Die Relevanz der einzelnen Disziplinen, die neben Psychologie und Soziologie genauer betrachtet werden, wird einleitend in Kapitel 2.4 differenziert erläutert.

Kap. 4) zunächst einige zentrale Gedanken der Disziplin dargestellt und diskutiert werden. Mit Blick auf die Funktion für die vorliegende Arbeit beschränkt sich die Betrachtung der Entwicklungspsychologie en gros auf die Entwicklungspsychologie des Jugendalters respektive – dem Sprachgebrauch der Psychologen folgend – der Adoleszenz. Dabei stehen sowohl einige anerkannte *Konzepte und Theorien* als auch eine differenzierte Betrachtung von Entwicklungsprozessen von Jugendlichen im Zentrum der Ausführungen. Diese Betrachtung unterscheidet zwischen der *kognitiven Entwicklung* einerseits, also der Veränderung und Entstehung des Denkens, sowie der *biophysiologischen Entwicklung* andererseits, also der Veränderung und Entstehung von Körper und Sexualität. Im Zuge dieser Ausführungen wird die enge Verknüpfung entwicklungspsychologischer Zusammenhänge mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen – hier insbesondere Neurologie und Biologie – deutlich.

Des Weiteren werden im Rahmen dieses Kapitels einige disziplinbezogene Erwartungen an Jugend herausgestellt. Diesbezüglich wird insbesondere auf die Aspekte *Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen* sowie *Identitätsbildung / Identitätsarbeit* abgehoben, die sich als zentrale Anforderungen an die Jugendlichen herauskristallisieren. Darüber hinaus wird aus einer entwicklungspsychologischen Betrachtung heraus überleitend zu den weiteren Ausführungen ein Bezug zum *Einfluss relevanter Umwelten* auf die Entwicklung von Jugendlichen hergestellt.⁸

Durch die Ausführungen dieses Kapitels sollen, wie benannt, einige grundsätzliche Zusammenhänge in der Auseinandersetzung mit Jugend thematisiert werden, um einen Anknüpfungspunkt für eine Diskussion über Aufgaben und Legitimation von Offener Jugendarbeit aus Sicht der Entwicklungspsychologie zu schaffen. Die vorliegende Arbeit kann es in diesem Zusammenhang nicht leisten, tiefgehend auf disziplinäre Hintergründe und Diskurse einzugehen, sondern bedient sich – auch im Sinne des zuvor beschriebenen Verständnisses der Autoren von einer interdisziplinären Herangehensweise (vgl. Kap. 2.1) – gängiger und akzeptierter Basisliteratur. Darüber hinaus setzen die Ausführungen dieses Kapitels mit Blick auf ihre Funktion im Gesamtkonstrukt der vorliegenden Arbeit bewusst Schwerpunkte in der Darstellung entwicklungspsychologischer Gedanken zur Lebensphase Jugend. Zur vertiefenden und differenzierenden Auseinandersetzung mit den angeführten Ideen und Ansätzen werden an geeigneter Stelle Literaturhinweise gegeben. Diese bieten auch das Potenzial für einen weiterführenden Blick auf die entwicklungspsychologische Betrachtung der Lebensphase.

⁸ Die beschriebene Strukturierung des Kapitels orientiert sich am Aufbau verschiedener Veröffentlichungen im Rahmen der Entwicklungspsychologie. Insbesondere *Oerter/Dreher* 2008, aber auch *Berk* 2004 und *Fend* 2005 weisen eine ähnliche Struktur in ihren Beiträgen auf.

2.2.1 Zentrale Gedanken der Entwicklungspsychologie des Jugendalters

In diesem Abschnitt stehen für die Autoren die zentralen Gedanken der Disziplin im Mittelpunkt. Hierbei sollen einerseits die grundsätzlichen Perspektiven, Fragestellungen und Gegenstandsebenen der Entwicklungspsychologie des Jugendalters und andererseits konkrete etablierte wissenschaftliche Ansätze dargestellt werden. Dabei wird im ersten Teil auf die Perspektive sowie auf Konzepte und Theorien eingegangen, während anschließend ein Blick auf die kognitive Entwicklung geworfen werden soll, bevor die biophysiologische Entwicklung in den Fokus der Darstellungen rückt.

Perspektive, Konzepte und Theorien der Entwicklungspsychologie

„Derzeit geht man mehrheitlich davon aus, dass die psychische Entwicklung von körperlichen und sozialen Faktoren äußerlich und durch sich selbst innerlich bestimmt wird. Damit wird als entscheidender Entwicklungsmechanismus die eigene Aktivität (Tätigkeit) sichtbar.“ (Wieland 2010, S. 18).

Die Entwicklungspsychologie widmet sich dementsprechend also relativ überdauernden Veränderungen im Verhalten und Erleben von Menschen über die Zeitspanne des Lebensalters hinweg, die sich nicht vollständig durch äußere Einflüsse beschreiben lassen, sondern im Zusammenspiel mit diesen äußeren Stimuli insbesondere auf einen inneren Zusammenhang der betrachteten Personen zurückzuführen sind. Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit den Unterschieden dieser Verhaltens- und Erlebensveränderung zwischen verschiedenen Individuen sowie der Wechselwirkung zwischen dem sich entwickelnden Individuum und seiner materiellen sowie sozialen Umwelt (vgl. Lohaus et al. 2010, S. 2f).

Dieser letzte Gegenstandsbereich der Entwicklungspsychologie hebt u.a. auf das Konzept von Akkumulation und Assimilation ab. Akkumulation beschreibt dabei die Anpassung des Individuums an die Umwelt, Assimilation die durch das Individuum hervorgerufene Anpassung der Umwelt an das Individuum. „Entwicklung ist [letztlich] ein Ausgleichsprozess zwischen Individuen und den äußeren Umweltbedingungen also ein Gleichgewichtsprozess zwischen Assimilation und Akkumulation.“ (Grothe/Schütte 1998, S. 5).

Die Entwicklungspsychologie betrachtet gemäß den vorherigen Darstellungen Übergänge im Verhalten und Erleben von Menschen, die sowohl auf endogene Faktoren (bspw. biologische Prozesse) als auch soziale Faktoren (Umwelteinflüsse) zurückgehen. Diese Übergänge sind dabei sowohl als Potenzial der „Erweiterung bisheriger Möglichkeiten“ als auch als „Aufgeben bisher vorhandener Sicherheit“ und somit als labile Phasen zu verstehen (vgl. Oerter/Dreher 2008, S.

274). Handlungsmuster, Routinen und Gewohnheiten verlieren Gültigkeit und Funktionalität und können teilweise noch nicht durch neue Strategien ersetzt werden. Diese Diskrepanz gilt es seitens der Individuen auszuhalten. Insbesondere im Jugendalter lassen sich dabei vielfältige Übergänge in den „biophysischen, kognitiven und sozialen Funktionsbereichen“ finden (vgl. ebd.).

Die Entwicklungspsychologie des Jugendalters betrachtet also die spezifischen Veränderungen in der Lebensphase Jugend und deren Auswirkungen auf das Verhalten und Erleben der Jugendlichen. Der Lebensabschnitt lässt sich zeitlich aus disziplinärer Perspektive unter Rückgriff auf das Modell von Laurence Steinberg in drei Phasen unterteilen: Die frühe Adoleszenz (10-13 Jahre), die mittlere Adoleszenz (14-17 Jahre) und die späte Adoleszenz (18-22 Jahre) (vgl. *Steinberg* 2005, S. 7).

Theoriegeschichtlich finden sich verschiedene Ansätze für die explizite Erklärung und Beschreibung der Entwicklungsprozesse im Jugendalter. Den ersten spezifischen Ansatz liefert dabei die biogenetische Position. Diese beschreibt – hauptsächlich vertreten durch G. Stanley Hall – die individuelle Entwicklung als Rekapitulation evolutionärer Übergänge. „Der Adoleszenz entspricht nach Stanley Hall ein neues Kultur-Zeitalter, nämlich die *Romantik*, und in Übereinstimmung mit der Replikationsthese das Lebenszeitalter des *Sturm und Drang*.“ (*Fend* 2005, S. 41). Hall spielt mit dieser Position insbesondere darauf an, dass im Rahmen der Adoleszenz eine Auseinandersetzung mit Liebe inklusive der begleitenden Umstände wie Leidenschaft, Eifersucht, Rivalität und Partnerwerbung, mit religiösen Gefühlen, mit der Natur und der Kunst sowie mit den neuen Dimensionen ethischen Durchdenkens stattfindet (vgl. ebd.).

In Abgrenzung zu dieser Perspektive der Dominanz innerer Entfaltungskräfte beschreibt die kulturanthropologische Position in Vertretung durch Margaret Mead die Wechselwirkung zwischen der Entwicklung des Individuums und bestehenden Sinn- und Wertekonzepten sowie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der Gesellschaft. Der Fokus liegt hier also auf der Einflussmacht der sozialen Umwelt. Dem Jugendalter kommt dem jeweiligen Kulturzusammenhang entsprechend die Aufgabe zu, eigene Werte und eigenes Verhalten mit der Gesellschaft in Beziehung zu setzen (vgl. *Oerter/Dreher* 2008, S. 275f).

Weiter lassen sich verschiedene neuere Ansätze finden, innerhalb derer das Jugendalter, vorrangig herrührend aus Prozessen der kognitiven und physiologischen Veränderung sowie der sexuellen Reifung, als generell konflikthafte Phase charakterisiert wird und somit als Entwicklungsprozess bestimmte Bewältigungs-

strategien hervorruft. Diese stehen auf der Basis der Selbstentfaltung und der Psychoanalyse, die von William Stern und Sigmund Freud geprägt wurden.⁹ Hier sind der psychodynamische Ansatz von Anna Freud, neoanalytische Copingkonzepte wie u.a. von Norma Haan und kognitionspsychologische Ansätze, bspw. von Richard Lazarus, zu verorten (vgl. ebd., S. 276ff).

An ähnlicher Stelle ist auch die psychosoziale Phasentheorie von Erik H. Erikson als Erweiterung und Modifikation der Freudschen Psychoanalyse anzusiedeln. Diese versteht den Entwicklungsprozess des Menschen als Suche nach einer eigenen Identität (vgl. Kap. 2.2.2; Kap. 2.3.). Hierbei durchläuft der Mensch in der Zeit seines Lebens verschiedene Phasen, die von Konflikten – Erikson bezeichnet diese als Krisen – geprägt sind (vgl. Miller 1993, S. 154ff). Nach Erikson müssen diese Krisen bewältigt werden. Diese Bewältigung lässt somit die Persönlichkeit wachsen und befähigt das Individuum, der Umwelt aktiv entgegenzutreten. Aufgabe der Adoleszenz ist also letztlich der Vollzug von Integrationsleistungen und Enkulturationsleistungen, für deren Erbringung ein Zeit- und Handlungsspielraum durch die Gesellschaft gegeben wird – das Moratorium (vgl. Kap. 2.3.1). In Eriksons Modell vertritt die Adoleszenz die fünfte Phase, welche von der Krise „Identität und Ablehnung versus Identitätsdiffusion“ geprägt wird (vgl. Oerter/Dreher 2008, S. 278f).¹⁰

Die beschriebenen Ansätze wurden herangezogen, um auf der einen Seite deutlich zu machen, dass innerhalb der Entwicklungspsychologie ein historischer Wandel der Perspektiven vorliegt. Auf der anderen Seite sollte auch ersichtlich werden, dass sämtliche Theorien im Kern darauf anspielen, dass in der Phase des Jugendalters bestimmte Übergangsprozesse durchlaufen werden, die sowohl endogen als auch exogen bedingt sind und welche mit Konflikten und Risiken einerseits sowie mit Handlungspotenzialen andererseits verbunden sind, denen es seitens der Jugend entgegenzutreten gilt. Darüber hinaus bieten die vorgestellten Ansätze ein Fundament dafür, Zusammenhänge zwischen Veränderungen (kognitiver wie biophysiologicaler Art) und Übergängen im Verhalten und Erleben von Jugendlichen herzustellen. Welche Veränderungsprozesse sich dabei im Rahmen des Jugendalters konkret vollziehen und wie diese mit bestimmten zu erwartenden Verhaltensweisen in Beziehung stehen, soll nachfolgend differenzierter in den Blick genommen werden.

⁹ Zur weiteren Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen können u.a. Fend 2005 und Lück 2009 sowie die Publikationen von Sigmund Freud und William Stern selbst herangezogen werden.

¹⁰ Zur intensiveren Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien der Entwicklungspsychologie bieten sowohl Einführungswerke wie Berk 2004 oder Oerter/Montada 2008 als auch die Einzelpublikationen der im Text angeführten Vertreter der jeweiligen Theorie einen Einblick.

Kognitive Entwicklung

Die erste Perspektive auf Veränderungsprozesse als Auslöser von Übergängen im Verhalten und Erleben von Jugendlichen richtet sich auf die Ebene der Kognition. Hierbei sollen Anpassungen der Denkstruktur auch hinsichtlich neurologischer Zusammenhänge in den Blick genommen werden, um aufzuzeigen, inwiefern sich das Denken des Menschen im Jugendalter auf der Grundlage endogener Faktoren sowie teilweise exogener Impulse verändert und welche Folgen daraus für sein Verhalten und Erleben abgeleitet werden können.

Theoretisch liefert hier Jean Piaget in seinem strukturalistischen Ansatz mit dem Stufenmodell die Grundlage und den wohl populärsten Ansatz zu Klassifizierung und Erklärung der Veränderung menschlicher Denkstruktur im Rahmen der Entwicklung in Kindheit und Jugendalter. Piaget geht in seinem Modell von vier Stufen der Entwicklung aus: sensomotorische, präoperationale, konkret-operationale und formal-operative Stufe. „Die [...] Idee von Piaget bestand darin, einerseits *die Strukturen des ausgereiften Erwachsenenendens* zu beschreiben und andererseits die Entwicklung inhaltlich *in mehreren Stufen als auf diese Endform zustrebend* zu konzipieren.“ (Fend 2005, S. 121). Die kognitive Entwicklung ist nach Piaget entsprechend als schrittweise Verbesserung von Logik, Abstraktionsfähigkeit und Hypothesenbildung zu verstehen. Für die Adoleszenz stellen dabei der Übergang von der dritten in die vierte Stufe und diese Stufe selbst den relevanten Ausschnitt dar, obwohl nicht jeder Jugendliche und auch nicht jeder Erwachsene diese Stufe erreicht (vgl. ebd., S. 123). Während das Denken im Rahmen der ersten drei Stufen an konkrete Wahrnehmungen und sichtbare Phänomene gekoppelt ist, beschreibt die formal-operative Stufe eine Denkweise, die ihre „Logik vom sichtbaren Objekt selber lösen kann und auf verbaler bzw. symbolischer Ebene ohne andere Unterstützung funktioniert. Diese konkrete Logik wird zudem generalisiert und mit neuen Kombinationsmöglichkeiten gestützt.“ (Piaget 1969, S. 23). In der Adoleszenz wird der Mensch also unabhängig von Stimuli der Wahrnehmung und kann somit zukunftsorientiert denken und Wirklichkeiten konstruieren (vgl. Fend 2005, S. 124).

„Die Adoleszenz bietet [...] [demzufolge] neue Möglichkeiten, Beziehungen zur Welt und zu sich selber herzustellen. Der Jugendliche entwirft die Welt nicht mehr [...] nach den inneren Bedürfnissen und Phantasien, er paßt sich ihr auch nicht mehr in Bezug auf die konkreten Umweltgegebenheiten kritik- und distanzlos an [...]. Der Adoleszente entwickelt vielmehr gleichzeitig ein *distanziertes* und *generalisiertes* Verhältnis zur Umwelt.“ (ebd., S. 124f).

Die zentrale Komponente des Modells stellt also die Unterordnung der Wirklichkeit unter die Möglichkeit dar. „Der Sprung vom wirklichkeitsorientierten zum [aktiven] hypothetischen, abstrakten oder formalen Denken ist fundamental für

das Jugendalter.“ (*Oerter/Dreher* 2008, S. 285). Für Piaget ist die Interaktion zwischen biologischer Veränderung und Stimulation durch die Umwelt als Bedingung intellektueller Entwicklung zu sehen. In Folge dessen übernimmt die Adoleszenz als „Zeit einschneidender biologischer und beachtenswerter umweltbedingter Veränderungen“ eine entscheidende Funktion in der kognitiven Entwicklung (vgl. ebd.).

An dieser Stelle lässt sich anführen, dass im Rahmen kognitiver Forschung neuere Ansätze als „Modifikation, Ergänzung bzw. Erweiterung jeweils vorausgegangener Positionen“ verstanden werden können (vgl. ebd., S. 284). Somit bleiben bisherige Ansätze als Fundament der Betrachtung bestehen und werden durch neue Erkenntnisse bereichert oder angepasst. Daher sollen als Ergänzung zum beschriebenen Modell von Piaget – der Struktur von Rolf Oerter und Eva Dreher folgend – drei weitere Perspektiven auf die kognitive Entwicklung im Jugendalter herangezogen werden (vgl. ebd., S. 285ff).¹¹

Der erste Ansatz, der insbesondere auf Robbie Case und Andreas Demetriou zurückgeht, versucht, aufbauend auf die Ideen Piagets, Prozesskomponenten der Informationsverarbeitung wie Effektivität, Geschwindigkeit oder Gedächtnisleistung in den Blick zu nehmen und in das Stufenmodell zu integrieren. Es werden entsprechend Aspekte wie Aufmerksamkeit, Erinnerung, Verarbeitungsstrategien und Metakognition sowie die Automatisierung von Denkprozessen untersucht. „Demetriou und Mitarbeiter [...] konnten substantielle Entwicklungsveränderungen [zwischen dem 8. und 14. Lebensjahr] bei diesen kognitiven Funktionen nachweisen.“ (ebd., S. 285). Ergebnis dieser Perspektive ist darüber hinaus insbesondere der Nachweis einer engen – und teilweise reziproken – Verknüpfung zwischen der Effizienz der Informationsverarbeitung, der Leistung des Gedächtnisses und dem Problemlösen. Das Stufenmodell wird hier also so modifiziert, dass die Verbesserung, die im Jugendalter erfolgt, nicht nur im Sinne eines höheren Abstraktionsniveaus und der Fähigkeit zu formalem Denken sowie zur Hypothesenbildung zu verstehen ist, sondern auch in Form einer Veränderung von Prozesskomponenten auftritt, wobei die Stufenübergänge eng mit physiologischen Veränderungen im Gehirn verknüpft sind. Das heißt im Jugendalter verändern sich nicht nur die Möglichkeiten zum Abstrahieren und zur Bildung von Hypothesen, sondern gleichzeitig sukzessive auch die Effizienz und Geschwindigkeit, in der diese Möglichkeiten umgesetzt werden, sowie der Rückgriff auf bestimmte Möglichkeiten im Zuge einer gesteigerten Gedächtnisleistung (vgl. *Oerter/Dreher* 2008, S. 285f).

¹¹ Weiterführende Beiträge zu diesen drei nachfolgend vorgestellten Ansätzen liefern u.a. *Dreher/Dreher* 2008 und speziell für die neuropsychologische Perspektive *Rüsseler* 2009.

Die zweite Position, geprägt von Michelene T. H. Chi, Robert Glaser und Ernest Rees, beschäftigt sich mit kognitiven Ressourcen und spielt darauf an, dass sich eine kognitive Entwicklung auf dem Fundament der Aneignung von Wissen vollzieht. So gelangen die benannten Vertreter zu der Annahme, dass eine umfangreichere und strukturiertere Datenbasis eine fruchtbare Grundlage für kognitive Prozesse und das Erreichen höherer Stufen darstellt. Dies stellt den Einfluss der sozialen Umwelt auf die kognitive Entwicklung nochmals gesondert heraus. Die Fokussierung auf Expertise und die Vernachlässigung von Alterskorrelationen werden an dieser Perspektive zwar kritisch gesehen, sie „verweist aber auf die zentrale Rolle metakognitiver Bewusstheit“, die für das Jugendalter kennzeichnend ist (vgl. ebd., S. 286).

Etwas von diesen beiden Positionen abhebend liefern bio-neuro-psychologische Ansätze insbesondere Erkenntnisse bezüglich der Gehirnentwicklung. Hierbei geraten Reifungsprozesse im präfrontalen Kortex in den Mittelpunkt der Betrachtung. „Als zentral für die Denkentwicklung [im Jugendalter] ist der Einfluss auf das Arbeitsgedächtnis und die Aufmerksamkeitssteuerung [zu sehen]; es kommt zu einer bewussten Kontrolle der kognitiven Prozesse sowie zu effizienterem Ausblenden irrelevanter Informationen (inhibitorische Funktion).“ (ebd.). Der neurologische Prozess, der im Rahmen dieser Ansätze thematisiert wird, ist die Myelinisierung, durch welche die Leitfähigkeit und die Geschwindigkeit elektrischer Signale an den Nervenzellen innerhalb des Gehirns erhöht werden. Im Jugendalter verändert sich also der präfrontale Kortex insofern, dass die physiologische Hirnstruktur den Stufenübergang ermöglicht und erleichtert (vgl. Oerter/Dreher 2008, S. 286).

Merkmale des Denkens im Jugendalter sind also davon geprägt, dass Abstraktionen hergestellt, Möglichkeiten abgehoben von der konkret wahrgenommenen Umwelt in den Blick gerückt, vorhandene kognitive Ressourcen genutzt und in Expertise umgewandelt sowie im Zuge von neuronalen Veränderungen kognitive Prozesse gesteuert und irrelevante Aspekte ausgeblendet werden können. Fend fasst dies in folgende fünf Fähigkeiten zusammen, die sich der / die Jugendlichen im Zuge dieser Entwicklung aneignet (vgl. Fend 2005, S. 125ff):

1. Fähigkeit, in Möglichkeiten zu denken
2. Fähigkeit, in abstrakten Begriffen zu denken
3. Fähigkeit zur Dezentrierung des Denkens
4. Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken
5. Fähigkeit zum Aufbau mündigen Urteilens

Aus diesen Betrachtungen der kognitiven Veränderungen innerhalb des Jugendalters entstehen Übergänge im Verhalten und Erleben der Jugendlichen, da diese mit

den neuen Gegebenheiten umgehen und bestehende Routinen und Handlungsmuster in neue umgesetzt werden müssen, da sie nicht mehr mit den kognitiven Strukturen und Fähigkeiten sowie Denkmustern übereinstimmen.

Die kognitive Entwicklung stellt dabei erstens eine Grundlage dafür dar, dass Jugendliche häufig als streitlustig, oder idealistisch wahrgenommen werden. „Wenn Adoleszente formale Operationen erwerben, sind sie auch motiviert, diese anzuwenden.“ (*Berk* 2004, S. 507). Positionen werden gesucht und Standpunkte teilweise vehement vertreten. Es wird möglich, sich die Vergangenheit vorzustellen und sich darüber hinaus aufgrund der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, die in Folge abstrakten Denkens aus dem Wahrgenommenen hervorgehen, mit Alternativen hinsichtlich Familie, Religion, Gesellschaft, Moral und Politik zu beschäftigen. Die Jugendlichen wollen diese erkunden und entwickeln (teilweise utopische) Visionen bezogen auf diese Zusammenhänge. Diese Visionen stehen häufig in Konflikt mit den realistischeren Betrachtungsweisen der Erwachsenengeneration und führen zu Konflikten, da diese wiederum von den Jugendlichen kritisch betrachtet werden. Andererseits bieten die Fähigkeiten zur Abstraktion und Dezentrierung auch gute Anknüpfungspunkte für naturwissenschaftliches Lernen, die Bildung moralischer Urteile und ein psychologisches Verständnis. Eine Akzeptanz adoleszenter Visionen und Kritik kann Jugendlichen in diesem Zusammenhang helfen, ein besseres Gleichgewicht zwischen dem Idealen und dem Realen zu finden (vgl. *Berk* 2004, S. 507f; *Fend* 2005, S. 125).

Zweitens treten Jugendliche aufgrund der kognitiven Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz zwar bezogen auf kognitive Aufgabenstellungen, die bspw. in Schule und Berufswelt an sie herangetragen werden, deutlich planvoller als in der Kindheit auf und können entscheiden, wie eine Aufgabenbewältigung strukturiert und umgesetzt werden soll. Hinsichtlich alltäglicher Entscheidungen zeigen sie sich aufgrund der Vielzahl an vorstellbaren Möglichkeiten jedoch unmotiviert oder überfordert. „Tägliches Planen und Treffen von Entscheidungen sind schwierig für Teenager, weil es so viele Möglichkeiten gibt. Als sie kleiner waren, haben in der Regel Erwachsene ihre Wahlmöglichkeiten spezifiziert [...]“. (*Berk* 2004, S. 510). An dieser Stelle hilft das Sammeln von Erfahrungswerten hinsichtlich alltäglicher Entscheidungsprozesse den Jugendlichen dabei, Sicherheit zu gewinnen und souveräner aus einer selbstbewussten Position heraus zu agieren (vgl. ebd., S. 509f).

Drittens bedeuten die kognitiven Entwicklungsprozesse für die Jugendlichen das Aufkommen einer selbstbezogenen Perspektive. Insbesondere David Elkind spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem Egozentrismus als prägendem Moment der Jugendphase. „Man könnte ebenso von einer Dezentrierung im Sinne einer Sicht der eigenen Person von außen sprechen.“ (*Fend* 2005, S. 126). Dies

birgt das gefährdende Potenzial, dass sich Jugendliche unter ständiger Beobachtung wähnen, sozusagen vor einem „imaginären Publikum“ agieren, und ein übersteigertes Maß an Selbstkritik und Unsicherheit aufbauen, oder dass ein Bewusstsein der eigenen Unverletzbarkeit eintritt und zu risikoreichem Verhalten führt. Dies kann auch in Verbindung mit dem Phänomen der „persönlichen Legende“ stehen. Dieses geht davon aus, dass die Heranwachsenden sich aus dem Gefühl des Beobachtetwerdens heraus in einer eklatant ruhmreichen oder aber zutiefst verzweifelten Zukunft sehen, um sich von der als gewöhnlich und sensationslos gesehenen Realität abzugrenzen (vgl. ebd.). Koppelt sich dieses Phänomen mit einer Persönlichkeit, die auf Sensationen hin ausgerichtet ist, können diese Jugendlichen zu sexuellen Risiken, Drogenkonsum und Kriminalität neigen (vgl. Berk 2004, S. 507ff; Fend 2005, S. 126f; Kap. 2.4.1).

„Adoleszente haben [aber] auch emotionale Gründe, an dem Gedanken zu haften, dass andere sich ausschließlich mit ihrer Erscheinung und ihrem Verhalten beschäftigen. Das hilft ihnen dabei, einen Halt an wichtigen Beziehungen zu bewahren, wenn sie darum kämpfen, sich von Eltern zu trennen und ein unabhängiges Selbstgefühl aufzubauen.“ (Berk 2004, S. 509).

Biophysiologische Entwicklung

Neben den beschriebenen Veränderungen in der kognitiven Struktur, hinsichtlich neurologischer Zusammenhänge und in Bezug auf das Denken, vollziehen sich auch auf der biophysiologischen Ebene im Jugendalter zentrale Veränderungsprozesse, die es mit Blick auf Übergänge im Verhalten und Erleben von Jugendlichen zu beachten gilt. Diese auch als „puberale Prozesse“ bezeichneten Veränderungen finden sich bereits in der biogenetischen Position von Hall und spielen insbesondere auf drei Merkmalsgruppen an: Erstens das Wachstum in Bezug auf Größe, Gewicht und Proportionen, zweitens die Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmale wie Brustwachstum, Bartwuchs und Stimmveränderung, und drittens die Entwicklung primärer Geschlechtsmerkmale sowie die sexuelle Reifung über die erste Menstruation und den ersten Samenerguss (vgl. Fend 2005, S. 102). Laura Berk führt neben diesen Aspekten die hormonellen Veränderungen sowie die motorische Entwicklung und körperliche Aktivität als relevante Prozesse körperlicher Entwicklung in der Adoleszenz an (vgl. Berk 2004, S. 476ff). „In der Summe bedeuten sie, daß der Mensch in dieser Lebensphase quasi in einen *neuen Körper* hineinwächst. Ihn ‚bewohnen‘ zu lernen wird zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe.“ (Fend 2005, S. 102) (vgl. Kap.2.2.2).

Verschiedene wissenschaftliche Studien liefern diesbezüglich Material zur Veranschaulichung dieser sich vollziehenden physiologischen Veränderungen sowie zur Einordnung in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext, da sowohl Quer- als

auch Längsschnittuntersuchungen vorgenommen wurden. Prägend in dieser Hinsicht sind u.a. die Untersuchungen und Veröffentlichungen von Robert M. Malina und Claude Bouchard sowie von James M. Tanner, die sowohl Durchschnittsalter als auch Altersspektren bezogen auf die wichtigsten puberalen Veränderungen untersucht und ermittelt haben (vgl. *Berk* 2004, S. 480; *Fend* 2005, S. 103). Mit Blick auf das Längenwachstum lässt sich aus diesen Veröffentlichungen bspw. ein deutlicher Wachstumsschub ab etwa dem 10. Lebensjahr bei Mädchen und ab dem 12. Lebensjahr bei Jungen feststellen und weiterführend ableiten: „Das maximale Längenwachstum in der Pubertät beträgt bei Jungen 9,5 cm pro Jahr und 8 cm pro Jahr bei Mädchen. Nachher fällt das jährliche Wachstum deutlich ab und erreicht zwischen dem 16. und 19. Lebensjahr das Ende.“ (*Fend* 2005, S. 103). Neben dem Längenwachstum ist die sexuelle Reifung wie beschrieben ein zentraler bio-physiologischer Veränderungsprozess im Jugendalter. Dies bedeutet, dass es zur Herausbildung und zum Wachstum der sekundären und primären Geschlechtsmerkmale sowie zur ersten Menstruation respektive zum ersten Samenerguss kommt. In diesem Zusammenhang verändert sich – stark ausgeprägt durch das Kehlkopfwachstum bei Jungen und weniger ausgeprägt bei Mädchen – die Stimme und es kommt zum Bartwuchs sowie zur Schambehaarung. Diesbezüglich lässt sich auf der Grundlage wissenschaftlicher Studien festhalten, dass diese Prozesse im Durchschnitt bei Mädchen zwei Jahre früher als bei Jungen und im historischen Blickwinkel immer früher einsetzen – während 1840 der durchschnittliche Zeitpunkt der Menarche bei Mädchen noch bei 17 Jahren lag, lag er 1990 bei knapp 13 Jahren, ähnliche Entwicklungen sind für Jungen zu konstatieren (vgl. *Berk* 2004, S. 480). Darüber hinaus wird im Rahmen der Studien deutlich, dass die sozioökonomische Lage der Familie wirksame Einflüsse auf die puberale Entwicklung aufweist und es innerhalb der Geschlechter deutliche Variationen bezogen auf den Zeitpunkt des Einsetzens der Entwicklung der einzelnen Merkmale der Reifung gibt. Auch an dieser Stelle lässt sich also das Zusammenspiel von biologischen Faktoren und sozialer Umwelt als Auslöser von Entwicklungsprozessen heranziehen (vgl. ebd.; *Fend* 2005, S. 105ff).

Die physische Steuerung der beschriebenen Veränderungsprozesse insbesondere des Körperwachstums und der sexuellen Reifung übernehmen die Hormone. In der Adoleszenz lassen sich dabei eine erhöhte Sekretion von Wachstumshormon und Schilddrüsenhormon sowie die Ausschüttung von Östrogenen und Androgenen feststellen, welche primär die sexuelle Reifung und sekundär auch das Körperwachstum verantworten. Androgene werden verstärkt bei Männern ausgeschüttet, Östrogene bei Frauen, beide Geschlechter verfügen aber sowohl über Androgene als auch über Östrogene (vgl. *Berk* 2004, S. 476).

Die bio-physiologischen Veränderungen führen auch zu einer Verbesserung der Grobmotorik, wobei dieser Prozess bei Mädchen eher langsam und graduell verläuft und bei Jungen ein deutlicher Sprung in der körperlichen Leistungsfähigkeit zu verzeichnen ist. Diese Entwicklung führt – verstärkt bei Jungen – zu einer höher frequentierten körperlichen Aktivität während der Adoleszenz bspw. im Sport und steht wiederum in Zusammenhang mit sozialen und kognitiven Kompetenzen, die sich im Zuge von Bewegung, Wettbewerb oder Selbstbehauptung entwickeln (vgl. Berk 2004, S. 479)

Als Reaktion auf die beschriebenen körperlichen und biologischen Veränderungen lassen sich im Rahmen entwicklungspsychologischer Erkenntnisse einige Zusammenhänge bezüglich des Verhaltens und Erlebens von Jugendlichen darstellen. Hierbei ist den Gedanken Berks folgend insbesondere zwischen erstens Reaktionen der Jugendlichen auf die Veränderungen, zweitens Auswirkungen der Veränderungen auf Gefühle und Sozialverhalten sowie drittens Auswirkungen und Reaktionen im Kontext von früher respektive später körperlich-sexueller Reifung zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 482ff).

Hinsichtlich der ersten Kategorie hängen die Verhaltensweisen der Jugendlichen stark mit der Vorbereitung auf die zu erwartenden körperlichen Veränderungen zusammen. Hierbei lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden. Historisch haben z.B. die Menarche und der erste Samenerguss aufgrund ihres unerwarteten Eintretens teilweise zu Verstörungen, Schock oder Traumata geführt. Aufgrund einer gesteigerten elterlichen Bereitschaft, sexuelle Entwicklung innerfamiliär zu thematisieren und einer Qualifizierung öffentlicher Gesundheits- und Sexualerziehung sind heute dagegen fast alle Jugendlichen auf puberale Prozesse vorbereitet. Eine weitreichende Information steigert diesbezüglich bei beiden Geschlechtern die positive Verarbeitung dieser Prozesse, obwohl je nach Informationsgrad auch negative Empfindungen oder Überraschung die puberalen Prozesse begleiten (vgl. Oerter/Dreher 2008, S. 300f). Während die Mädchen ihr Wissen dabei meist aus dem familiären Hintergrund – also von ihren Müttern und / oder Vätern – erhalten und dadurch in diesen Prozessen gestärkt werden, beziehen die Jungen ihre Kenntnisse eher aus Büchern, Zeitschriften oder dem Internet. Insgesamt lässt sich daran anknüpfend sagen, dass die Jungen weniger Unterstützung für die körperlichen Veränderungen erhalten und somit individualisierter der Bewältigung dieser Veränderungen entgegen treten müssen. Außerdem lässt sich ein deutlicher Einfluss des kulturellen Kontextes des jeweiligen Jugendlichen auf die Bewältigung und Akzeptanz der Veränderungen festhalten. So wird die Pubertät bspw. in Stammesgesellschaften über Riten und Initiationsfeierlichkeiten mit einer Veränderung von Privilegien und Verantwor-

tung verknüpft. In westlichen Kulturkreisen fehlen dagegen vielfach entsprechende Rituale, sodass die Jugendlichen sich in einer verwirrenden Situation von situativem Erwachsenenstatus, der über Berechtigungen (Alkohol trinken, Arbeiten dürfen) vermittelt wird und situativem Kindheitsstatus befinden (vgl. *Berk* 2004, S. 482).

Bezogen auf die zweite Kategorie hebt Laura Berk auf einerseits adoleszente Stimmungsschwankungen und andererseits die Eltern-Kind-Beziehung ab. Eine festzustellende Launenhaftigkeit von Jugendlichen, die sich in Studien verifiziert, beruht dabei einerseits auf endogenen Prozessen, u.a. auf hormonellen aber insbesondere auf kognitiven – das Stichwort ist hier Selbstreflektion – Veränderungen. Andererseits geht diese Launenhaftigkeit aber auch auf exogene Einflüsse zurück, da die Schwankungen der Gefühlslage bei Jugendlichen – so zeigen es die Untersuchungen – deutlich mit dem jeweiligen Umfeld korrelieren. Eine Veränderung in der Eltern-Kind-Beziehung, häufig auch als Ablösungsprozess bezeichnet, geht auf zwei Zusammenhänge zurück. Einerseits lässt sich diese Veränderung auf evolutive Komponenten zurückführen. Da die moderne westliche Gesellschaftsform einen natürlichen Ablöseprozess zur Vermeidung sexueller Aktivität zwischen Blutsverwandten – wie er z.B. bei nicht industrialisierten Kulturen und nicht menschlichen Primaten zu finden ist – nicht zulässt, wählt der Mensch einen ersetzenden Prozess in Form der psychologischen Distanzierung (vgl. ebd., S. 484). Andererseits nimmt sich der Jugendliche wie bereits zuvor dargestellt im Zuge der kognitiven Entwicklung selbst wahr, setzt sich intensiviert mit der Gleichaltrigen-gruppe auseinander und empfindet sich darüber hinaus aufgrund der körperlichen Entwicklung als reif und erwachsen (vgl. Kap. 3.3). Kommt es diesbezüglich zu Diskrepanzen hinsichtlich der Einschätzung des Reifegrads zwischen Jugendlichen und Erwachsenen (insbesondere Eltern) so birgt dies Konfliktpotenziale. Die entstehenden Konflikte werden in Streitigkeiten und Diskussion ausgetragen. Dies führt jedoch nicht zu einer gänzlichen Abkehr vom Elternhaus, da der familiäre Zusammenhalt als Schutz und Rückzugsort für beide Generationen während der Adoleszenz fungiert (vgl. *Berk* 2004, S. 483ff; Kap. 3.2). Darüber hinaus prägen die Veränderungen im Hormonhaushalt weitere Verhaltensänderungen. Die hormonelle Entwicklung kann zu Aggression, Dominanz sowie Sexualphantasien und, wie benannt, Stimmungs labilität führen (vgl. *Fend* 2005, S. 227).

Die dritte Kategorie nimmt den Vergleich unter den Jugendlichen in den Blick. Im Umgang mit Unterschieden im Entwicklungsstand zwischen den Jugendlichen sind diesbezüglich Differenzen zwischen Mädchen und Jungen sichtbar. Untersuchungen zeigen, dass früh entwickelte Jungen von Erwachsenen und Gleichaltrigen als selbstbewusst, beliebt und in Führungspositionen wahrgenommen werden, während eher spät entwickelte Jungen ängstlich und nach Aufmerksamkeit hei-

schend gesehen werden. Demgegenüber zeigt sich bei den Mädchen ein umgekehrtes Bild, da früh entwickelte Mädchen als wenig selbstbewusst und zurückgezogen und eher spät entwickelte als lebendig und attraktiv auftretend eingeordnet werden. Für diese Ergebnisse spielen einerseits das Empfinden der eigenen körperlichen Attraktivität im Vergleich zum gesellschaftlichen Idealbild und andererseits ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Gleichaltrigen eine prägende Rolle (vgl. Oerter/Dreher 2008, S. 296ff). Gesellschaftlich werden in dieser Hinsicht Frauen, wenn sie dünn sind und lange Beine haben, und Männer, wenn sie groß und muskulös sind, als attraktiv beschrieben. Diese Bilder entsprechen dem eher kindlichen Mädchen und dem bereits körperlich weiterentwickelten Jungen. Dies hat Einfluss auf das eigene Körperbild der Jugendlichen und kann zu Problemen und Krisen in der Bewältigung sowie mitunter auch zu einem Gefühl einer fehlenden Zugehörigkeit zur Altersgruppe führen. Insgesamt lässt sich sagen, dass Jugendliche tendenziell versuchen, sich mit anderen Jugendlichen derselben körperlichen Entwicklungsstufe zu umgeben. Um das eigene Wohlbefinden zu steigern, neigen früh entwickelte Jugendliche beider Geschlechter daher in diesem Zusammenhang dazu, aufgrund einer geringen Anzahl von Altersgenossen desselben pubertären Status, ältere Jugendliche und junge Erwachsene als Kameraden auszuwählen. Dies kann zur Folge haben, dass früh entwickelte Jugendliche von Älteren zu Aktivitäten animiert werden, denen sie emotional noch nicht gewachsen sind (vgl. Kap. 2.4.1; Kap. 3.3). Beispielsweise können dies kleine Kriminaldelikte, erhöhte sexuelle Aktivität, Drogen- oder Alkoholkonsum sein. Mit diesen zusätzlichen Anforderungen gilt es dann umzugehen (vgl. Berk 2004, S. 485f). Neben den beschriebenen Veränderungen im Verhalten und Erleben lassen sich aus entwicklungspsychologischer Sicht darüber hinaus auch spezifische Gesundheitsprobleme und Störungen des Jugendalters feststellen, mit denen die Jugendlichen umgehen müssen. Diese liegen häufig im Bereich der Ernährung oder der Sexualität.¹²

2.2.2 *Entwicklungspsychologische Erwartungen an Jugend*

Im zweiten Unterkapitel der entwicklungspsychologischen Betrachtung der Lebensphase Jugend widmen sich die Autoren den Erwartungen oder auch Anforderungen, die seitens der Disziplin an die Vertreter der Lebensphase, also die Jugendlichen, gestellt werden. Nachdem zuvor die konkreten Entwicklungsprozesse

¹² Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Thema Gesundheitsprobleme und Störungen in der Adoleszenz liefern neben den angeführten Werken insbesondere *Petermann/Petermann* 2010 und *Steinhausen* 2010 ausführliche Beiträge.

in den Blick genommen und die Veränderungen, die das Jugendalter aus entwicklungs-psychologischer Sicht prägen, thematisiert wurden, sollen nun die daraus abgeleiteten Aufgaben für die Jugendlichen differenzierter in den Fokus rücken. In den Ansätzen und Theorien der Entwicklungspsychologie sticht dabei das Konzept der Entwicklungsaufgaben, welches insbesondere auf Robert J. Havighurst zurückgeht, heraus. Dieses Konzept soll im ersten Abschnitt thematisiert werden. Im Anschluss daran richtet sich der Fokus auf die Thematik der Identität. Diesbezüglich liefern Erik H. Erikson, James Marcia und Helmut Fend relevante wissenschaftliche Hinweise, die in einer klaren Beziehung zum Konzept der Entwicklungsaufgaben stehen. Im Anschluss an die Darstellungen zu den beiden benannten Aspekten soll dann ein kurzer reflexiver und vorausblickender Hinweis auf die Relevanz der sozialen Umwelten von Jugendlichen für die Verhaltens- und Persönlichkeitsentwicklung gegeben werden.

Entwicklungsaufgaben

In den vorherigen Ausführungen wurde an verschiedenen Stellen bereits deutlich, dass die Veränderungsprozesse im Jugendalter, ob nun im Zuge kognitiver oder körperlich-biologischer Prozesse, dazu führen, dass Jugendliche in verschiedenen Lebensbereichen vor bestimmte Herausforderungen gestellt werden, die sie im Rahmen ihres Handelns bewältigen müssen, um im Kontext gesellschaftlicher Anforderungen eine Zufriedenheit zu entwickeln (vgl. Kap. 2.2.1). Diese Herausforderungen werden in der Entwicklungspsychologie – der Begriff findet sich auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen – unter dem Terminus der Entwicklungsaufgaben subsummiert. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben als Vermittlung psychologischer Wissensbestände im Hinblick auf die Förderung pädagogischer Kompetenzen geht wie angesprochen im Kern auf Robert J. Havighurst und dessen Mitarbeiter an der Universität Chicago zurück (vgl. *Fend* 2005, S. 210; *Oerter/Dreher* 2008, S. 279; *Schick* 2012, S. 264). Die Entwicklungsaufgaben werden in diesem Kontext als Zusammenspiel von physischen Reifungsprozessen, kulturellen Zusammenhängen und individuellen Werten verstanden, die im Sinne von Entwicklung als Lernprozess im Laufe der Lebenszeit in ihrer Bewältigung zum Auf- und Ausbau bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten führen. Somit greift das Konzept verschiedene Aspekte der theoretischen Ansätze der Entwicklungspsychologie auf, die zuvor beschrieben wurden (vgl. Kap. 2.2.1). Universelle Basis sind die endogenen bio-physiologischen und kognitiven Veränderungen. Die Entwicklungsaufgaben stehen dabei in der Relativität des jeweiligen Kulturzusammenhangs und werden über individuelle Ziele und Werte, die aus dem

Selbstkonzept als Ergebnis der Möglichkeit kognitiver Selbstbetrachtung erwachsen, um weitere Entwicklungsaufgaben ergänzt beziehungsweise (bzw.) treten in Konkurrenz zu diesen. In jeder Lebensphase herrschen den Gedanken Havighursts folgend Bedingungen, die die Bearbeitung bestimmter Entwicklungsaufgaben begünstigen: „Die Positionierung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz zwischen vorausgehenden Aufgaben der mittleren Kindheit und nachfolgenden des frühen Erwachsenenalters [...] verdeutlicht die Einbettung der Thematiken innerhalb der Lebensspanne.“ (Oerter/Dreher 2008, S. 280). Zwischen bestimmten Aufgabenbereichen besteht dabei eine Interdependenz und es wird deutlich, dass die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht isoliert zu betrachten sind, da diese auf den Aufgaben der Kindheit aufbauen oder in Aufgaben des Erwachsenenalters münden. Die Jugendphase kristallisiert sich somit als „konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen“ heraus (vgl. ebd., S. 279f).

Als zentrale Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz führt Havighurst folgende acht Aufgaben an (vgl. Fend 2005, S. 211; Oerter/Dreher 2008, S. 281):

1. Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
2. Übernahme der männlichen/weiblichen Geschlechtsrolle
3. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
4. Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
5. Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
6. Vorbereitung auf eine berufliche Karriere
7. Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie
8. Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen

Eine Forschungsgruppe um Rolf Oerter, Eva Dreher und Michael Dreher hat in empirischen Untersuchungen diesbezüglich aufgezeigt, dass diese Auflistung auch die Realität der Jugendlichen trifft, jedoch in einzelnen Zusammenhängen ergänzt und spezifiziert werden muss (vgl. Fend 2005, S. 211f). Aufbauend auf die Ergebnisse der vorgenommenen Untersuchungen wurden folgende Anpassungen der Entwicklungsaufgaben vorgenommen:

| | |
|--|--|
| <p>Peer. Einen Freundeskreis aufbauen, d. h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen.</p> <p>Körper. Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren.</p> <p>Rolle. Sich Verhaltensweisen aneignen, die in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehören.</p> <p>Beziehung. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen.</p> <p>Ablösung. Sich von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.</p> <p>Beruf. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss.</p> | <p>Partnerschaft bzw. Familie. Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte</p> <p>Selbst. Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen</p> <p>Werte. Eine andere Weltanschauung entwickeln: sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.</p> <p>Zukunft. Eine Zukunftsperspektive entwickeln: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte.</p> |
|--|--|

Abb. 1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Aus: Oerter/Dreher 2008, S. 279)

Auch Fend greift die Ergebnisse der benannten Forschungsgruppe auf und benennt in Anlehnung an die „Architektur handlungsorientierter Entwicklungspsychologie“ zunächst die sechs nachfolgenden Aspekte als zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters mit ihren jeweiligen kulturell-gesellschaftlichen Rahmungen und endogenen Auslöseprozesse sowie die pädagogischen Konsequenzen, die der Aufgabe erwachsen (vgl. Fend 2005, S. 222ff):

1. Den Körper bewohnen lernen

Im Rahmen dieser Entwicklungsaufgabe besteht die Herausforderung, wie bereits zuvor beschrieben, darin, die eigene körperliche Entwicklung einerseits zu verkraften und andererseits mit kontextuellen Faktoren abzugleichen (vgl. Kap. 2.2.1). Schönheitsideale prägen das Selbstbild und die reflexive Einschätzung körperlicher Attraktivität. Aufkommende Diskrepanzen in diesem Prozess stellen diesbezüglich eine zusätzliche Herausforderung neben der Körperverarbeitung und der Identifikation mit der Geschlechterrolle dar. Über die bereits geschilderten Kompetenzen auf kognitiver Ebene gelingt es den Jugendlichen, verschiedene Bewältigungsmechanismen für diese Herausforderungen aufzubauen. Pädagogische Konsequenzen sind dabei Begleitung, Beratung und insbesondere Wertschätzung von Problemen und Nöten, die im Rahmen körperlicher Veränderungen auftreten. Auch die vielfach entstehende Diskrepanz zwischen innerem Befinden und äußerem Verhalten von Jugendlichen sowie Unterschiede in

Entwicklungsstadien Gleichaltriger gilt es pädagogisch zu berücksichtigen (vgl. *Fend* 2005, S. 223ff).

2. Umgang mit Sexualität lernen

Diese Entwicklungsaufgabe stellt die Jugendlichen vor die Herausforderung, die aufkommenden Aspekte wie Reproduktionsreife und sexuelle Bedürfnisse in einem normativen Gefüge zu regulieren. Eine religiöse und kulturelle Verbotsmoral oder Aufforderung zur Abstinenz sowie die sozialgeschichtlich bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Liebe, Sexualität und Ehe sind hier u.a. die kontextuell steuernden Elemente. Es geht im Zuge dieser Entwicklungsaufgabe um die Einordnung von Sexualität in das Bedürfnissystem sowie eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Bindungsfähigkeit im Kontext von Liebesbeziehungen. Pädagogische Konsequenzen sind dabei die Berücksichtigung der kulturellen Sexualmoral sowie eine Betrachtung von Sexualität in ganzheitlicher Sicht (vgl. ebd., S. 254ff).

3. Umbau der sozialen Beziehungen

Die Veränderung der sozialen Beziehungen insbesondere im Kontext der Verschiebung der Fokussierung von einer Eltern-Kind-Beziehung hin zu Freundschaft und Beziehung mit Gleichaltrigen steht im Mittelpunkt dieser Entwicklungsaufgabe. Dabei sind wiederum kulturelle Aspekte prägend für das generelle Bild der Eltern-Kind-Beziehung und für die Zuschreibungen gegenüber Gleichaltrigengruppen (vgl. Kap. 3.3). Herausforderung für die Jugendlichen ist dabei die Verknüpfung der Beziehungsstrukturen zwischen Eltern auf der einen Seite und Freundinnen und Freunden auf der anderen Seite. Es geht um Distanzierung einerseits und Intensivierung andererseits. Pädagogische Konsequenzen sind dabei sowohl die Berücksichtigung und Akzeptanz entsprechender Entwicklungen als auch die Förderung und Unterstützung sozialer Kompetenzen (vgl. *Fend* 2005, S. 269ff).

4. Umgang mit Schule: Umbau der Leistungsbereitschaft

In Bezug auf diese Entwicklungsaufgabe stellt der gesellschaftliche Charakter der Moderne, welcher auf Leistung, Disziplin und entsprechende schulische Selektion ausgerichtet ist, den kontextuellen Rahmen dar. Diesen gilt es mit dem eigenen Bedürfnissystem zu verbinden. Die Herausforderung äußert sich in der Anforderung, reflexiv eigene Stärken und Schwächen zu erkennen sowie einen Habitus aufzubauen, der diszipliniertes Arbeiten und Lernanstrengungen sowie die Erhaltung des Selbstwertes auch bei Misserfolg ermöglicht (vgl. Kap. 3.4). Pädagogische Konsequenz dieser Entwicklungsaufgabe ist insbesondere die Zielsetzung, eine Balance zwischen Motivation und Leistungsorientierung aufrecht zu erhalten (vgl. *Fend* 2005, S. 330ff).

5. Berufswahl

Die kontextuelle Rahmung dieser Entwicklungsaufgabe stellt der Einfluss sozio-ökonomischer Faktoren auf den beruflichen Werdegang eines Jugendlichen dar. Es gilt, Divergenzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit in Verbindung mit Vorstellungen der Eltern sowie dem Schulabschluss zu bewältigen und eine berufliche Identität aufzubauen, indem Präferenzen, Ressourcen und Chancen abgewogen, erkannt und genutzt werden. Außerdem gilt es, mit Rückschritten und Scheitern – welche auf einem frühen Entscheidungszwang gründen (vgl. Kap. 2.3.1) – umzugehen. Pädagogische Konsequenzen liegen auf der Bereitstellung geeigneter Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten sowie der Unterstützung bei den Prozessen beruflicher Orientierung und Entscheidungsfindung (vgl. *Fend* 2005, S. 368ff).

6. Bildung

Innerhalb dieser Entwicklungsaufgabe geht es darum, das Thema der Sinnsuche im Kontext von Kulturtraditionen zu verarbeiten. Im Jugendalter erfolgt, wie beschrieben, aufgrund der kognitiven Entwicklung eine differenziertere Auseinandersetzung mit Religion, Politik, Kunst oder Literatur. Hier liefern insbesondere die Medien einen Pool an Sinnangeboten, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen (vgl. Kap. 2.4.2; Kap. 3.3). Der Prozess der Kulturaneignung erfolgt dabei ebenfalls unter dem Einfluss sozioökonomischer Zwänge. Dies führt zu Ungleichheiten innerhalb der Jugend und insbesondere zwischen Jugendlichen verschiedener Schulformen. Pädagogische Konsequenzen sind diesbezüglich in der Berücksichtigung dieser Zwänge und einer entsprechenden Ermöglichung der Auseinandersetzung mit den Hintergründen symbolischer Welten wie Politik, Religion oder Recht zu sehen, um eine reflektierte Entwicklung zur Mündigkeit zu unterstützen und Gefahren von politischem und religiösem Extremismus vorzubeugen (vgl. *Fend* 2005, S. 378ff).

Sämtliche der dargestellten Auflistungen machen deutlich, dass die Entwicklung der Jugendlichen einerseits auf die Bearbeitung konkreter Aufgaben zielt, andererseits jedoch auf das Individuum selbst als Ganzes rekurriert. „Der Mensch ist kein Wesen, das in ‚Abteilungen‘ getrennt lebt, in denen es isoliert an Themen ‚arbeitet‘, ohne andere Bereiche zu berühren. Der Mensch strebt immer auch zu einem ‚stimmigen Ganzen‘.“ (*Fend* 2005, S. 402). Die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit diesem Aspekt stellt somit die Metaebene der Entwicklungsaufgaben dar und lässt sich als Identitätsbildung / -arbeit und weitere zentrale sowie integrierende Entwicklungsaufgabe beschreiben, der nachfolgend differenzierter nachgegangen werden soll (vgl. ebd.).

Der Begriff der Identität prägt die entwicklungspsychologische Betrachtung der Lebensphase Jugend (vgl. Berk 2004, S. 526; Fend 2005, S. 402f; Oerter/Dreher 2008, S. 303; Schick 2012, S. 256f). Das Thema Identitätsbildung entsprechend als zentrale Anforderung des Jugendalters zu verstehen, geht insbesondere auf die bereits beschriebene Position Eriksons zurück, den „psychosozialen Ansatz“ (vgl. Kap. 2.2.1). Erikson versteht den Lebenslauf als epigenetische Abfolge bestimmter Phasen, die mit einer elementaren Problemstellung, einer Hauptkrise verbunden sind. „In [...] [der Adoleszenz] erfolgt die *Identitätsfindung* und das ihr korrespondierende Problem ist die *Identitätsdiffusion*.“ (Fend 2005, S. 403). Identität wird in diesem Zusammenhang so verstanden, dass der Mensch das eigene Selbst sowie die Gesellschaft, in der er lebt, erkennt und akzeptiert und somit eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ in den verschiedenen Lebensbereichen findet (vgl. Miller 1993, S. 157f).

„Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuhalten.“ (Erikson 2013, S. 107).

Die zuvor beschriebenen Entwicklungsaufgaben, die aus den Veränderungsprozessen der Adoleszenz resultieren, zwingen den Gedanken Eriksons folgend die Jugendlichen letztlich dazu, eine Wahl zwischen der Vielzahl vorhandener Rollenmodelle zu treffen (vgl. Miller 1993, S. 162).

Es geht also darum, im Rahmen der Entwicklungsaufgaben, die sich in der Lebensführung in verschiedenen Bereichen konkretisieren, Überzeugungen und Verpflichtungen zu entwickeln, die sich als jeweilige Selbstbilder bezogen auf die Rahmung der Entwicklungsaufgabe herausstellen lassen (vgl. Fend 2005, S. 408). „Wir nehmen an, daß das Individuum erst in der Adoleszenz in seinem physiologischen Wachstum, in der geistigen Reifung und in der sozialen Verantwortung die Vorbedingungen entwickelt, um die Krise der Identität zu erleben und zu durchlaufen.“ (Erikson 2003, S. 91). Der Mensch sucht in der Adoleszenz, anknüpfend an die Überwindung des Ur-Misstrauens durch die Bildung eines Ur-Vertrauens in der frühesten Kindheit, also nach Menschen und Ideen, mit denen er sich identifizieren kann und drückt gleichzeitig „paradoxerweise lautes und zynisches Misstrauen aus“ (vgl. ebd., S. 131). Als Herausforderung in der Adoleszenz kristallisiert sich in diesem Sinne die Identitätsdiffusion heraus. Es kommt zu Fluchthandlungen, indem Schule, Arbeitsplatz oder Familie gemieden werden, zu

„Überidentifikationen mit Helden von Cliquen und Massen“ und als Abwehr gegen das Gefühl der Identitätsdiffusion zu Intoleranz gegenüber Menschen, die als „verschieden“ angesehen werden (vgl. *Erikson* 2013, S. 110f).

Aufbauend auf die Ideen Eriksons liefert James Marcia mit seinen Studien zur Identitätsstruktur und -veränderung einen wichtigen empirischen Bezugspunkt (vgl. *Oerter/Dreher* 2008, S. 305). Seine Ergebnisse präsentieren vier Formen von Identitätsstatus, die sich anhand der Dimensionen Krise, Verpflichtung und Exploration in den verschiedenen Lebensbereichen kennzeichnen lassen: diffuse Identität („Identity Diffusion“), übernommene Identität („Foreclosure Status“), Moratorium und erarbeitete Identität („Identity Achievement“) (vgl. *Berk* 2004, S. 529f; *Fend* 2005, S. 408; *Oerter/Dreher* 2008, S. 305).

„Krise beinhaltet das Ausmaß an Unsicherheit, Beunruhigung oder auch Rebellion, das mit der Auseinandersetzung verbunden ist. Verpflichtung kennzeichnet den Umfang des Engagements und der Bindung in dem betreffenden Lebensbereich, und Exploration erfasst das Ausmaß an Erkundung des in Frage stehenden Lebensbereiches mit dem Ziele einer besseren Orientierung und Entscheidungsfindung.“ (*Oerter/Dreher* 2008, S. 305).

Das Maß an Exploration bestimmt dabei den Verlaufstypus der Identitätsarbeit. Gleichgültigkeit und fehlender Aufbau von Verpflichtungen entsprechen der Diffusion, Übernahme vorhandener Positionen ohne aktiv-exploratives Bemühen um eigene Positionen dem „Foreclosure Status“, fehlende Festlegungen auf bestimmte Standpunkte bei jedoch aktiver Auseinandersetzung mit eigenen Positionen dem Moratorium und das Erreichen einer Position nach langfristigem Bemühen der erarbeiteten Identität respektive Identitätsreife (vgl. *Fend* 2005, S. 408). „Die Identitätsreife muß aber nicht in allen [...] Inhaltsbereichen gleichzeitig zustande kommen. Sie ist auch kein unverlierbarer ‚Besitz‘, sondern Rückfälle und neue Explorationsphasen sind möglich.“ (*Fend* 2005, S. 408). Verschiedene Forschungsergebnisse zeigen diesbezüglich, dass sich die Identität häufig im Zuge der Adoleszenz von Fremdbestimmung (Foreclosure Status) zu Selbstbestimmung (Identity Achievement) formt, allerdings nicht von einer Generalisierbarkeit gesprochen werden kann (vgl. *Oerter/Dreher* 2008, S. 307).

Den Begriff der Identität gilt es an dieser Stelle in Beziehung zu dem Begriff des Selbstkonzeptes zu setzen.

„Während das Selbstkonzept das deskriptive, evaluative und konative Wissen der Person über sich selbst beinhaltet und sich wesentlich aus gemachten Erfahrungen und Rückmeldungen der als relevant erlebten sozialen Umgebung konstituiert, bezieht sich die Ausbildung von Identität auf die Beziehung der Komponenten bzw. die Konsistenz der resultierenden Selbstbilder. Während das Selbstkonzept sich aus nebeneinander bestehenden, immer differenzierteren Selbstbeschreibungen kumulativ entwickelt, ist Identität das Ergebnis einer aktiven Suche, Definition und Konstruktion des Selbst.“ (*Schick* 2012, S. 272).

Die Entwicklungsaufgabe der Identitätsarbeit lässt sich somit als integrierende Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung beschreiben. Diese verknüpft verschiedene Aspekte benannter theoretischer Perspektiven der Entwicklungspsychologie und verbindet diese im Konzept der Identitätsbildung. Im Sinne dieser Ausbildung einer eigenen Identität geht es in der Jugendphase also um eine Entwicklung von Naivität zu Reflektion in Selbst- und Weltsicht, von Fremddenkung zu Selbstlenkung und von kindlicher Elternbindung zum Aufbau sozialer Beziehungen (vgl. Fend 2005, S. 414ff).

„Die Entwicklungsprozesse variieren – so hat die moderne Entwicklungspsychologie gezeigt – in hohem Maße. Entscheidend für die jeweiligen Bewältigungsformen sind die sehr unterschiedlichen inneren und kontextuellen Handlungsbedingungen, die zu sehr individuellen Entwicklungspfaden auf dem Weg durch die Adoleszenz führen.“ (ebd., S. 416).

Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass die Adoleszenz übergreifend für alle Jugendlichen Herausforderungen und Potenziale bietet, denen diese entgegenzutreten müssen, auch wenn diese sich individuell in Zeitpunkt und Bewältigungskompetenz unterscheiden. Diesbezüglich bedürfen die Jugendlichen entsprechend einerseits der Akzeptanz der Lebensphase als elementarem Abschnitt psychischer Entwicklung durch die Gesellschaft sowie andererseits der Erbringung von Unterstützungsleistungen bezogen auf die vielfältigen Prozesse, die dieser Lebensphase inhärent sind (vgl. Kap. 3; Kap. 4.4).

Jugend und ihre Umwelten

Die vorherigen Ausführungen haben vielfach gezeigt, dass sich Entwicklung im Zusammenspiel von individuellen Determinanten und sozialer Umwelt vollzieht. Zentrale Rollen kommen dabei den Systemen Familie, Peergroup und Ausbildung/Beruf zu, die häufig auch Nährböden für Spannungen in der Identitätsbildung und Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bieten (vgl. Berk 2004, S. 546ff; Oerter/Dreher 2008, S. 317). Nachdem in diesem Kapitel die individuellen Aspekte der Beziehung von Jugendlichen mit diesen Systemen im Vordergrund standen, sollen anschließend in der soziologischen Betrachtung der Lebensphase Jugend die sozialen Determinanten in den Mittelpunkt rücken. Im Folgenden Hauptkapitel zum Thema Sozialisation werden dann beide Dimensionen miteinander verknüpft und – ergänzt um weitere Perspektiven der Betrachtung von Jugend – ein interdisziplinärer Unterstützungsbedarf im Kontext der Entwicklung der Jugendlichen zu selbstbestimmten und gesellschaftlich mitverantwortlichen Persönlichkeiten aufgezeigt (vgl. Kap.3).

2.3 Jugend – soziologisch

In diesem Abschnitt wird die weitere schwerpunktmäßig-disziplinäre Sichtweise auf die Lebensphase Jugend in dieser Arbeit eingenommen, die der Jugendsoziologie. Sie bildet neben der Entwicklungspsychologie einen weiteren Zugang, um sich der Lebensphase Jugend und ihrer Bedeutung aus einer anderen Perspektive anzunähern. Hierbei geht es zentral um gesellschaftliche Vorstellungen, die gegenüber Jugendlichen herrschen und die an sie herangetragen werden. Damit wird der Blick verlagert von Erklärungen der endogenen kognitiven, biologischen, hormonellen oder psychologischen Entwicklung – die mit Einschränkung ein statisches und einheitliches Bild von Jugend entwerfen – zu einem Fokus auf die von Gesellschaft und deren Mitgliedern produzierten Erwartungen an Jugendliche und auf die Frage, wie Jugend mit diesen Erwartungen umgeht (vgl. Scherr 2009, S. 16).

Dabei werden im ersten Unterkapitel verschiedene genuin *jugendsoziologische Perspektiven* dargestellt. Diese sollen vertiefend aufzeigen, welche Sichtweisen für die Jugendsoziologie relevant sind. Anschließend wird ein kurzer Einblick in unterschiedliche *jugendsoziologische Theorien* präsentiert, indem die geschichtliche Entwicklung von Jugend im Verhältnis zu Gesellschaft in den Blick genommen wird. Hierzu werden zentrale und anerkannte Theorien exemplarisch ausgewählt und vorgestellt. Der Schwerpunkt der Ausführungen des Unterkapitels liegt auf den Fragestellungen, inwiefern *Jugend als gesellschaftliches Phänomen im Rahmen sozialer Determinanten* definiert werden kann und wie Gesellschaft selbst einem stetigen Wandel unterworfen ist (vgl. Griese 2007, S. 9f; Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 19ff; Scherr 2009, S. 19).

Zusätzlich sollen im zweiten Unterkapitel disziplinbezogene Entwicklungsaufgaben vorgestellt werden, welche die soziale Dimension ins Zentrum stellen. Dabei werden Erwartungen an Jugendliche verdeutlicht, in denen es analog zur entwicklungs-psychologischen Betrachtung um *Identitätsbildung* geht (vgl. Kap. 2.2.2) – hier jedoch mit dem Fokus einer sich wandelnden Gesellschaft. Des Weiteren wird das Thema der *sozialen Integration* dargestellt, in dessen Zusammenhang sich Jugendliche im Aufeinandertreffen mit Gesellschaft mit gängigen Vorstellungen, Normen und Werten auseinandersetzen müssen.

Die von den Autoren betrachteten Themen und Ansätze sind bewusst mit einem Bezug zur späteren Überführung zu den Themen Sozialisation und Offene Jugendarbeit herangezogen worden, um Anknüpfungspunkte zu ermöglichen (vgl. Kap. 2.1; Kap. 3; Kap. 4). Diese jugendsoziologischen Darstellungen wurden dabei ausgewählt, um zentrale Aspekte der Lebensphase Jugend zu beschreiben, ohne dabei tiefgreifende soziologische Diskurse darzustellen. Dies würde dem Ziel und der

Funktion der soziologischen Betrachtung für die vorliegende Arbeit nicht dienlich sein. In diesem Sinne wird anerkannte Basisliteratur zum Thema Jugendsoziologie genutzt. Infolgedessen kann – allein schon aufgrund der Heterogenität der soziologischen Literatur – auch keine ganzheitliche Betrachtung erfolgen. Zur Vertiefung einzelner Aspekte aus dem Blickwinkel der Soziologie werden an geeigneter Stelle jedoch Literaturhinweise gegeben, um eine weiterführende Auseinandersetzung anzuregen und zu ermöglichen.

2.3.1 Zentrale Gedanken der Jugendsoziologie

Im Folgenden stehen die jugendsoziologischen Überlegungen zur Lebensphase Jugend im Mittelpunkt der Betrachtung. Hierbei geht es einerseits darum, die grundsätzlichen Perspektiven und Theorien der Jugendsoziologie vorzustellen, und andererseits darum, die gesellschaftliche Verortung der Jugendphase als ein konstruiertes Phänomen mit sozialen Determinanten darzustellen. Aus diesen Vorstellungen heraus werden die zentralen Gedanken der Jugendsoziologie zur Lebensphase Jugend deutlich.

Perspektiven der Jugendsoziologie

Wie schon zuvor erwähnt, kann der Kern der Jugendsoziologie als die Analyse und Ausarbeitung des Verhältnisses von Jugend und Gesellschaft beschrieben werden. Hierfür kennzeichnend ist die Frage, „was Gesellschaft für Jugend bedeutet“, d.h. in welchem Maße gesellschaftliche Prozesse und Bedingungen auf Jugend einwirken (vgl. *Griese* 2007, S. 8). Dafür bedeutend ist die soziologische Beschreibung und Interpretation der Lebensphase Jugend im Rahmen der gesellschaftlichen Ordnung. Diese versucht, den Aspekten nachzugehen, inwieweit den Jugendlichen Rechte sowie Pflichten zugestanden oder zugemutet werden, und wie seitens der Jugend mit diesen umgegangen wird. Daneben spielen die gesellschaftlichen Strukturen (u.a. ökonomische, rechtliche, politische, institutionelle) eine besondere Rolle, da diese sich hinsichtlich unterschiedlicher Zusammenhänge auf die Lebensphase auswirken können. Beide Faktoren, gesellschaftliche Ordnung und Strukturen, sind in einem Zusammenspiel bezogen auf ihren Einfluss auf die Situation der Jugendlichen zu betrachten (vgl. *Scherr* 2009, S. 18). In diesem Kontext muss eine Beschreibung der verschiedenen Praktiken des Umgangs mit diesen Abhängigkeiten stattfinden. Dementsprechend geht es nicht nur um eine Herausarbeitung der gesellschaftlichen Bedingungen, die auf die Lebens-

phase Jugend einwirken können, sondern auch darum, vorzustellen, wie Jugendliche mit diesen Auswirkungen umgehen, d.h. welche Einstellungen oder Praktiken sie entwickeln, um sich selbst im Rahmen dieser Bedingungen zu positionieren (vgl. ebd.).

Des Weiteren lässt sich unter Rückgriff auf Hartmut M. GRIESE und Jürgen MANSSEL Jugend idealtypisch unter einem doppelten Doppelaspekt betrachten (vgl. *GRIESE* 2007, S. 9f; *GRIESE/MANSSEL* 2003, S. 20f). Zum einen wird Jugend makrotheoretisch als historisch-gesellschaftliches Phänomen beschrieben. Die Phase entstand im Rahmen einer Ausdifferenzierung der Gesellschaft während der Zeit der Industrialisierung (vgl. Kap. 2.1). Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich zwei Bedingungen fassen: 1) „Jugend als gesellschaftliches Produkt“ und 2) „Jugend als gesellschaftliches bzw. pädagogisches Konstrukt“ (vgl. *GRIESE/MANSSEL* 2003, S. 21). 1) meint dabei, Jugend als eine eigenständige Phase mit eigenen Funktionen in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung zu sehen (z.B. sozialer Wandel). In 2) zeigt sich die Konstruktion der Lebensphase auf der Grundlage von Deutungen und Interpretationen, die von anderer Seite stattfinden (z.B. Wissenschaft, Politik, Ökonomie). Makrotheoretisch lässt sich also festhalten, dass hier die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Zuschreibungen gegenüber Jugend einerseits und jugendbezogenen Funktionen für Gesellschaft andererseits in den Fokus gerückt werden (vgl. *GRIESE/MANSSEL* 2003, S. 20f).

Zum anderen kann Jugend mikrotheoretisch als eigenständige Sozialisationsphase betrachtet werden (vgl. Kap. 3). Dabei hat sich die Lebensphase zwischen den Phasen Kindheit und Erwachsenenalter etabliert sowie ausdifferenziert (vgl. Kap. 2.1). Auch hierbei lassen sich zwei Faktoren beschreiben: 1) „Jugend als Abschnitt individueller Biographie“ und 2) „Jugend als Übergangsphase“ (vgl. *GRIESE/MANSSEL* 2003, S. 21). 1) folgt dabei dem Aspekt der Auseinandersetzung des Individuums mit anderen Personen sowie gesellschaftlichen Normen und Werten. In diesem Sinne geht es um psycho-soziale Konflikte – z.B. Sexualität, Ablösung vom Elternhaus, etc. (vgl. Kap. 2.2.1) – und die Bedingung, eine eigene Identität aufzubauen (vgl. Kap. 2.2.2). 2) thematisiert Jugend als Phase, in welcher Jugendliche in einem pädagogischen Schonraum, geschützt vor gesellschaftlicher Verantwortung und ökonomischen Zwängen, Entwicklungsaufgaben bewältigen können. Der mikrotheoretischen Dimension folgend wird Jugend auch als Phase verstanden, innerhalb derer sich Jugendliche mit bestimmten Bedingungen für ihre Entwicklung auseinandersetzen müssen (vgl. *GRIESE/MANSSEL* 2003, S. 21; *HOFFMANN/MANSSEL* 2010, S. 169).

Das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft ist dabei in Anbetracht der heutigen Zeit immer schwerer zu fassen. Jugendforschung als „Bindestrich-Soziologie“ ist

angewiesen auf die theoretische Einbettung dieses Verhältnisses (vgl. *Griese* 2007, S. 10). Dabei wird dieses Unterfangen aufgrund der Vielzahl an unübersichtlichen Themen und Differenzierungen der Thematik Gesellschaft immer schwieriger. Eine Gesellschaft heute zu erfassen, erweist sich als äußerst komplex und mitunter wenig beständig.

„In anderen Worten: Die Epoche der ‚großen Theorien‘ (Marxismus bzw. ‚Kritische Theorie‘, Systemtheorie bzw. Strukturfunktionalismus, Psychoanalyse und Behaviorismus) scheint in den Sozialwissenschaften angesichts des rapiden gesellschaftlichen Wandels Vergangenheit – ‚ad-hoc-Theorien‘ sind, vor allem in den ‚Bindestrich-Soziologien‘, gegenstands-angemessener.“ (*Griese/Mansel* 2003, S. 23).

Weiter kann die Jugendsoziologie auch als Zukunfts- und Problemforschung fungieren. „Zwar gilt allgemein, dass Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung über die Lebensspanne hinweg eine reziproke Beziehung eingehen, doch die Beziehung erreicht in der Jugendphase eine ‚einzigartige Dichte‘ und ist [...] von besonderer Intensität.“ (*Hoffmann/Mansel* 2010, S. 175). In diesem Bezug verweist Jugend auf Zukunft und kann gar als „Frühwarnsystem“ für zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen gewertet werden. Diesem Aspekt liegt ebenfalls das wechselseitige Verhältnis von Jugend und Gesellschaft zugrunde. Jugend soll für Gesellschaft sowie ihre Systemen und Mitglieder als Seismograph zur Gefahrenabschätzung agieren und ihnen in diesem Verständnis dienlich sein (vgl. *Griese* 2007, S. 10ff).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Jugendsoziologie den Versuch unternimmt, sowohl Jugend unter der generellen Rahmung einer gesellschaftlichen Dimension zu beschreiben, als auch die Besonderheiten jugendlicher Lebensweisen und deren Einwirken auf Gesellschaft darzustellen.

Theorien und Konzepte der Jugendsoziologie

Im folgenden Abschnitt sollen exemplarisch zentrale und weitreichende Theorien der Jugendsoziologie vorgestellt werden. Trotz ihres Alters – sowie der oben benannten Entwicklungen in der Theoriebildung der Soziologie – treffen diese auch heute noch passende und schlüssige Aussagen bzw. bilden wichtige Bezugspunkte ab, um die Lebensphase Jugend im gesellschaftlich zu verorten. Dabei lassen sich den Theorien unterschiedliche Ebenen und Reichweiten zuweisen. Bei der Darstellung der Theorien wird eine Einordnung in Makro- und Mikroebene vorgenommen, um zu verdeutlichen, welchen Blickwinkel sich die jeweilige Ausarbeitung zu Nutze macht, um Jugend im gesellschaftlichen Kontext zu beschreiben. In diesem Rahmen muss erwähnt werden, dass auch jugendsoziologische Theorien –

genauso wie gesamtsoziologische Theorien – vor dem Hintergrund ihrer historischen Zeit einzuordnen sind. Dies bedeutet, die sozialen Zusammenhänge müssen ausgehend von den Determinanten ihrer jeweiligen Epoche interpretiert werden (vgl. Hoffmann/Mansel 2010, S. 167). Diese Berücksichtigung kann bei der knappen Darstellung der Theorien nur bedingt erfolgen. Die zentralen Vorstellungen der Theorien sollen nachfolgend jedoch im Allgemeinen deutlich werden.

Eine der ältesten und zugleich heute noch einflussreichsten Ausarbeitungen zu der Thematik des Generationenverhältnisses hat in der Soziologie u.a. Karl Mannheim vorgenommen. Er geht der Frage nach, wie das Generationenverhältnis zu beschreiben ist (vgl. Griese 2007, S. 77ff). Auch wenn sich seine Überlegungen nicht explizit der Jugendphase widmen, so weisen sie doch viele Berührungs- und Überschneidungspunkte mit der Thematik auf. Dem Begriff „Generation“ liegt in der Soziologie u.a. die Einordnung einer Gruppe ungefähr Gleichaltriger zugrunde, welche gemeinsame historisch-gesellschaftliche Bedingungen erlebt haben. Gemeinsame Erfahrungen an gesellschaftlichen Umbrüchen schaffen also ein gemeinsames Generationsbild. Diesen Überlegungen folgend sind drei Annahmen über verschiedene Generationen zentral (vgl. Griese 2007, S. 81f):

Die erste Annahme legt den Fokus auf das *Verhältnis der Generationen*. In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass dieses Verhältnis immer auch ein Herrschaftsverhältnis (u.a. unterschiedliche Verteilung von Besitzrechten) ist. In der zweiten Annahme wird der *Generationskonflikt* thematisiert. Es kommt zwischen unterschiedlichen Generationen, bspw. Jugend und Erwachsenenalter, zu Konflikten über unterschiedliche Wert- und / oder Normvorstellungen, welche auf der Grundlage unterschiedlicher gesellschaftlicher Erlebnisse entstehen. Abschließend wird in der dritten Annahme der *Generationswechsel* verdeutlicht. Hierbei kann eine der Generationen ihre Vorstellungen und Positionen durchsetzen, was zu einem Wechsel bezogen auf die Dominanzverhältnisse der Generationen hinsichtlich gesamt-gesellschaftlicher Fragen führt. Diese Entwicklungen gehen entsprechend mit Strukturveränderungen der Gesellschaft einher (vgl. ebd.).

Unter diesen Prämissen greift Mannheim das Thema Generationen auf und thematisiert dabei ebenfalls die Einordnung der Jugendphase in diesem Verhältnis. Er geht davon aus, dass die gesellschaftliche Ordnung nur aufrechterhalten und weiterentwickelt werden kann, wenn „akkumulierte Kulturgüter“ in der Generationsfolge weitergegeben werden (vgl. Scherr 2009, S. 62). Nach seiner Ansicht ist insbesondere die Jugendphase eine Zeit, in der sich die jugendliche Generation die aus der Kindheit übernommenen Dispositionen vergegenwärtigt und diese bezogen auf die eigenen Vorstellungen reflektiert (vgl. Kap. 2.2.1). Aus diesem Grund ist der Jugendphase das Spannungsverhältnis zwischen den Generationen explizit

inhärent. Dabei geht Mannheim während seiner Zeit schon von einer gegenseitigen Einwirkung zwischen der älteren und der jüngeren Generation aus (vgl. Scherr 2009, S. 62). Mit diesem Bezug weist seine Argumentation schon eine sozialisationstheoretische Orientierung auf (vgl. Kap. 3), welche aber in diesem Sinne nicht explizit thematisiert wird. Kritisch ist in diesem Zusammenhang vor allem zu benennen, dass Mannheim eine Erklärung, wie sich Generationen genau zusammenfinden, schuldig bleibt (vgl. Griese 2007, S. 86f).¹³

Einen weiteren Bezugspunkt stellt die strukturell-funktionale Systemtheorie dar. Sie gilt in der Soziologie als eine der einflussreichsten Gesamtgesellschaftstheorien. Bedeutende Vertreter dieser Theorie sind u.a. Talcott Parsons, Émile Durkheim und Niklas Luhmann. Grundlegende Sichtweise bei dieser gesellschaftlichen Prämisse ist die Verortung von *Strukturen* und *Funktion* in sozialen Systemen. Soziale Systeme sind in diesem Zusammenhang als Handlungssysteme zu verstehen, in welchen eine Vielzahl an Akteuren gemeinsam agiert. Diese sozialen Systeme versuchen, eine eigene Balance aus Systemoffenheit und Systemerhaltung zu erzeugen. *Strukturen* verbinden sich diesem Verständnis nach mit der Vorstellung, dass den Akteuren in sozialen Systemen bestimmte Rollen vorgegeben werden und diese mit bestimmten Erwartungen verbunden sind. Dies trägt zu einem relativ stabilen Verhältnis eines jeden sozialen Systems bei. Demgegenüber richten *Funktionen* den Blick auf die Handlungen, die dazu beitragen sollen, das soziale System zu erhalten (vgl. Griese 2007, S. 103f; Scherr 2009, S. 67ff).

Shmuel N. Eisenstadt hat 1956 einen relevanten Beitrag zur Analyse der Lebensphase Jugend im Rahmen der Systemtheorie geleistet (vgl. Griese 2007, S. 105ff). Für ihn bildet die Gleichaltrigengruppe einen zentralen Bezugspunkt, der sich vor allem vom System Familie abhebt und für die Lebensphase Jugend eine bedeutende Größe darstellt. Er nimmt an, dass sich altershomogene Gruppen nicht zufällig, sondern unter ganz spezifischen sozialen Bedingungen bilden (vgl. Kap. 3.3). Dabei stellt die Familie in seinem Ansatz das primäre Sozialsystem für Jugendliche dar, innerhalb dessen wichtige Rollenzuschreibungen für die Aufrechterhaltung der Gesellschaft (als sozialem System) erfolgen (vgl. Kap. 3.2). Hier muss erwähnt werden, dass Eisenstadt die „Mustervariablen“ zur Einordnung individueller Verhaltensorientierungen von Talcott Parsons übernommen hat (vgl. Abels 2008, S. 106f). Hierunter fallen u.a. die Unterscheidungen von persönlichen oder unpersönlichen Beziehungen sowie universalistische oder partikularistische Orientierungen (vgl. ebd.).

¹³ Zur weiteren Auseinandersetzung mit den generationstheoretischen Überlegungen liefern u.a. Mannheim 1928/1972 und Matthes 1985 ausführliche Beiträge.

Ausgehend von der Überlegung, dass komplexe Gesellschaften universalistische sowie unpersönliche Bedingungen vorgeben, führt dies aufgrund der Bestimmung, dass Familiensysteme vor allem durch persönliche und partikularistische Aspekte geprägt sind, zu einer Diskrepanz. In diesem Sinne ist die Jugendphase von unterschiedlichen Anforderungen geprägt. Um diese bewältigen zu können und die Persönlichkeitsentwicklung nicht zu gefährden, sind Jugendliche auf der Suche nach Rollenzuschreibungen, welche eher dem Muster komplexer Gesellschaften entsprechen. Diese finden sie, gemäß der Argumentation von Eisenstadt, in altershomogenen Gruppen, in welchen sie sowohl Identifikation und Sicherheit unter Gleichgesinnten erfahren als auch widersprüchliche Rollenzuschreibungen, die den Bedingungen komplexer Gesellschaften entsprechen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen (vgl. Kap. 3.3). Diese Verknüpfung zwischen Familiensystem und Gleichaltrigensystem kann zur Kontinuität des sozialen Systems Gesellschaft beitragen (vgl. *Griese* 2007, S. 107ff). Dem Ansatz von Eisenstadt wird kritisch entgegengebracht – wie der struktur-funktionalistische Systemtheorie insgesamt – dass sie die Sichtweisen Struktur und Funktion zu starr behandelt und nicht in Verbindung setzt (vgl. *Scherr* 2009, S. 71f). Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse – hier sei auf historische Aspekte, sozialen Wandel oder soziale Ungleichheiten hingewiesen – werden größtenteils ausgeblendet. Dementsprechend erfolgt eine Einordnung der Lebensphase Jugend „lediglich“ unter dem Aspekt der zu erreichenden Rollenzuschreibung, während die vielfältigen Möglichkeiten des Scheiterns (z.B. im Kontext abweichenden Verhaltens im Jugendalter) ausgeklammert werden (vgl. *Griese* 2007, S. 105ff; *Scherr* 2009, S. 70ff).¹⁴

Als letzte theoretische Orientierung soll das Individualisierungstheorem im Rahmen der Risikogesellschaft vor allem nach Ulrich Bleck aus dem Jahr 1986 vorgestellt werden. Die Überlegungen in Richtung einer nicht mehr klar zu bestimmenden Gesellschaft sind in der Soziologie – und so auch in der Jugendsoziologie – seither vorhanden und werden kontrovers diskutiert. Der Übergang von der modernen zur postmodernen Gesellschaft verbindet viele in sich widersprüchliche und paradoxe Momente. Eine weitreichende Annahme ist dabei, dass soziale Ungleichheit einen Bedeutungsverlust erfährt (vgl. *Scherr* 2009, S. 83). Den Vertretern dieser Position zufolge ist in der individualisierten Gesellschaft jedes Individuum (größtenteils) für sich selbst verantwortlich. Es gilt, die eigene Biografie und Lebensführung mit Blick auf die unterschiedlichen Optionen einer vielschichtigen Gesellschaft einzuordnen und eigenständige Entscheidungen zu treffen, für

¹⁴ Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Verknüpfung von Systemtheorie und Lebensphase Jugend liefert insbesondere *Eisenstadt* 1966 einen Beitrag.

deren Scheitern das Individuum selbst verantwortlich gemacht werden kann. Hintergrund dieser Gedanken sind u.a. der veränderte ökonomische Wohlstand, kulturelle Liberalisierung und technischer Wandel. Dadurch verlieren tradierte Normen und Werte sowie Lebensmuster an Bedeutung bzw. werden sogar obsolet (vgl. *Scherr* 2009, S. 83f).

Thomas Olk, Wilhelm Heitmeyer oder Jürgen Zinnecker haben versucht, diese Ausgangsbedingungen des Individualisierungstheorems in Beziehung zur Lebensphase Jugend zu setzen (vgl. *Abels* 2008, S. 136ff). Auf der Grundlage einer immer länger werdenden Phase der Jugend haben die Jugendlichen insbesondere im Bildungssystem viel mehr Zeit als früher, sich über unterschiedliche Optionen und diesbezügliche Entscheidungen ein Bild zu machen. Zeitgleich verändern sich Einflussinstanzen und deren Werte und Normen. Vorrangig Familie und auch soziale Milieus nehmen nicht mehr die „klassische“ Form als bedeutende Sozialisationsfelder ein, sondern verändern sich (vgl. Kap. 3.1). Diese Pluralisierungen führen dazu, dass in der Jugendphase viele Entscheidungen „in Eigenregie“ durchgeführt werden können und müssen. Jugendliche sehen sich verstärkt mit Selbstbehauptung und Eigenverantwortung konfrontiert (vgl. *Abels* 2008, S. 135ff). Im Rahmen der Entwicklungen, Erwartungen und Veränderungen, die in die Lebensphase Jugend eingebettet sind (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3.2), kumulieren die vielfältigen gesellschaftlichen Möglichkeiten und Entscheidungen. Diese stehen dabei immer im Zusammenhang mit Zwängen. Die Individuen sind, wenn sie sich nicht für eine der pluralen Möglichkeiten der Lebensführung entscheiden, zum Scheitern verurteilt (vgl. *Abels* 2008, S. 140f). Dies kann für Jugendliche zu einer schweren Herausforderung werden, weil die Annahme, dass es die eine richtige, langfristige und sichere Entscheidung für die Zukunft gibt, aufgrund der beschriebenen Entwicklungen keinen Bestand mehr hat. Das gesellschaftliche Bild ist in diesem Kontext von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet, da niemand mehr in der Lage ist, zu sagen, welche Wege und Entscheidungen richtig oder gar subjektiv wertvoll sind (vgl. *Abels* 2008, S. 142ff). Dem Individualisierungstheorem wird dabei eine generelle Einseitigkeit attestiert. Auch wenn Individualisierungsprozesse stattfinden, so haben sich soziale Lagen (nach Klasse und Schicht sowie Verhaltensorientierungen) und deren Bedeutung nicht gänzlich aufgelöst (vgl. *Scherr* 2009, S. 84). Diese können zur Erklärung bestimmter Orientierungen und Verhaltensweisen nach wie vor als Faktoren herangezogen werden. Weiterhin wird der gemeinsame Nenner gesellschaftlicher Umbrüche und individueller Bewältigung mit dem Individualisierungstheorem nicht zureichend bestimmt (vgl. *Scherr* 2009, S. 84). Vielmehr ist von einem komplexen Gefüge unterschiedlicher

Faktoren (Schicht, Klasse, familiärer Hintergrund, individuelle Bildungschancen, etc.) mit verschiedener Reichweite auszugehen (vgl. ebd.).¹⁵

Jugend als gesellschaftliches Phänomen im Rahmen sozialer Determinanten

Was bedeutet Jugend und wie ist diese Phase im menschlichen Lebenslauf zu klassifizieren und einzuordnen?

Diese Fragen versucht die Jugendsoziologie in Abgrenzung zur Entwicklungspsychologie des Jugendalters oder auch zur Biologie zu beantworten.

„Jugend‘ ist immer etwas nicht ‚naturhaft Vorgegebenes‘, sondern etwas historisch relatives und gesellschaftlich bedingtes und konstruiertes. Das ‚Reden über Jugend‘, der ‚Diskurs über Jugend‘ und so auch die Jugendforschung und ihre Theorien sind vom realen Jugendleben zu unterscheiden.“ (Griese/Mansel 2003, S. 25).

Das Zitat zeigt, dass die Lebensphase Jugend ein soziales Konstrukt darstellt. Dieses ist nicht gebunden an biologische oder psychologische Faktoren, sondern konstituiert sich über die sozialen Zuschreibungen im gesellschaftlichen Diskurs. In diesem Sinne unterscheidet sich die Perspektive der Jugendsoziologie von der im Kapitel 2.2 vorgestellten entwicklungspsychologischen Sichtweise. Unter Einbezug der historischen Dimension lässt sich feststellen, dass sich die Etablierung einer eigenen Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter erst im 19. und 20. Jahrhundert durchsetzen konnte (vgl. Kap. 2.1). Dies war im Zuge des gesellschaftlichen Wandels möglich – insbesondere sichtbar an der Entwicklung von der Agrar- zur Industriegesellschaft (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 21f). Im Kontext diverser Veränderungen verliefen verschiedene Prozesse, die zur Etablierung einer eigenen Lebensphase beigetragen haben. Hier sei speziell auf veränderte Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt hingewiesen, welche sich auf die Struktur des Qualifikations- und Bildungssystems auswirkten und somit dazu beitrugen, dass Kinder und Jugendliche längere Zeiten im Ausbildungssystem verblieben, um sich im Hinblick auf die neuen Entwicklungen im Rahmen der Industriegesellschaft anzupassen und auszurichten (Verlängerung des Bildungsmoratoriums) (vgl. ebd., S. 20ff; Kap. 3.4).

Zugleich sollte den Jugendlichen das Recht zugestanden werden, ihre Zeit im Jugendalter für sich als eine Phase eigenständiger Entwicklung zu nutzen. Damit waren auch Freiräume verbunden, in denen unabhängig von Erwachsenen und pädagogischen Institutionen eigenen Bedürfnissen nachgegangen werden sollte (vgl. Scherr 2009, S. 20). Die Ausdehnung der Lebensphase eröffnete den Jugendlichen

¹⁵ Weitere Beiträge zur intensivierten Auseinandersetzung mit dem Individualisierungstheorem liefern u.a. Beck 1986 und Heitmeyer/Olk 1990.

somit einen Experimentierraum zur Persönlichkeitsentwicklung. Es ging aus gesellschaftlicher Sicht darum, den Jugendlichen eine größtmögliche Chance zur Einbettung der eigenen Person in die Gesellschaft zu eröffnen. Soziologisch kennzeichneten daneben bis in die Mitte der 1980er Jahre eindeutige Kriterien den Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter. Hierzu zählten die ökonomische Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie, die Etablierung einer eigenen Familie, der Abschluss der schulischen oder beruflichen Erstausbildung und die rechtliche Mündigkeit (vgl. *Scherr* 2009, S. 22). In diesem Kontext wurde von der Jugendphase als Phase eines gesellschaftlichen „Moratoriums“ gesprochen (vgl. *Böhnisch* 2012, S. 139f; *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 46ff; *Scherr* 2009, S. 22). Der Begriff beschreibt das Zugeständnis eines Freiraums für Jugendliche, sich zu orientieren und zu qualifizieren, eigene Werte und Normen sowie gesellschaftliche Vorstellungen über das zukünftige Leben zu entwickeln. Dieser Freiraum ist dabei weitestgehend abgekapselt von gesellschaftlichen Entwicklungen und insbesondere von zukünftigen Problemen – die Bearbeitung dieser Probleme war Anfang des 20. Jahrhunderts nach damaliger Auffassung dem Erwachsenenalter vorbehalten. Das Thema Identitätssuche (vgl. Kap. 2.2.2; Kap. 2.3.2) stellt hier eine zentrale Bezugsgröße dar.

In der heutigen Zeit eignen sich die zuvor beschriebenen Kriterien nur noch bedingt bis gar nicht mehr zur Abgrenzung der Jugendphase. Aktuell lässt sich bspw. der Übergang in ökonomisch gesicherte Verhältnisse nicht mehr klar und eindeutig festmachen. Das Thema Arbeitslosigkeit, lebenslanges Lernen als ständige Weiterentwicklung oder auch die vielfache Beschäftigung in prekären Arbeitsverhältnissen machen eine Grenzziehung immer schwieriger (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 23). Zudem übernehmen Jugendliche heute schon relativ früh Rollen, die historisch den Erwachsenen vorbehalten waren (vgl. ebd., S. 18 u. 24). Beispiele sind hier die Entfaltung von Sexualität oder die politische Einmischung. Die zuvor für die Jugendphase markierten Übergänge sind also fließend geworden und bieten entsprechend nur noch bedingte Aussagekraft, um die Jugendphase von der Kindheit oder dem Erwachsenenalter zu unterscheiden. Dies wird unter dem Begriff Entstrukturierung verstanden (vgl. *Scherr* 2009, S. 33). Die ehemals geltenden Normen, Traditionen und vorstrukturierten Lebensläufe sind unter aktuellen Bedingungen nicht mehr aufrechtzuerhalten. Man kann vielmehr von einer Überlappung unterschiedlicher Faktoren ausgehen (vgl. ebd., S. 17; *Böhnisch* 2012, S. 139f).

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Jugend lässt sich eine klare Einordnung der Lebensphase gegenwärtig nicht mehr vornehmen. Schon in Kapitel 2.2.1 wurde die zeitliche Ausdehnung der Jugendphase angesprochen. Eine genaue Aussage zum Beginn und zum Ende der Lebensphase, orientiert an statischen

Altersstufen, lässt sich soziologisch nicht treffen. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Phase Jugend mit dem Eintritt in die Pubertät beginnt – wobei aus jugendsoziologischer Sichtweise nicht die biophysiologischen Reaktionen des Körpers eine Rolle spielen, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Zuschreibungen, die den Jugendlichen mit dem Einsatz der Pubertät entgegengebracht werden (vgl. *Scherr* 2009, S. 22ff). Die Jugendlichen müssen sich mit neuen Zuschreibungen sowohl von Peers als auch von Erwachsenen auseinandersetzen, um ihre eigene Person im gesellschaftlichen Rahmen zu verorten und ein gelingendes Arrangement für die Zukunft aufzubauen (vgl. ebd.). Ein Ende dieser Phase lässt sich zum heutigen Zeitpunkt, wie zuvor erläutert, nicht mehr exakt definieren. Frühere Bestimmungen zur Abgrenzung fallen auseinander oder überlappen sich gegenseitig.

Auf der Grundlage der zeitlichen Ausdehnung der Jugendphase hat eine starke Institutionalisierung derselben stattgefunden. Mit der Expansion des Bildungssektors in den 1960er Jahren hat sich die Zeit der Qualifikation verlängert (vgl. Kap. 3.4). Zunehmend besuchen Jugendliche lange Zeit das Ausbildungssystem – mitunter bis zur Mitte des dritten Lebensjahrzehnts. Dies trägt zu einer Verfestigung der Lebensphase Jugend bei. Des Weiteren können Festschreibungen der rechtlichen Normierungen in Bezug auf Jugendliche als weitere Faktoren zur Veränderung der soziologischen Wahrnehmung des Jugendalters gewertet werden. Hier sind u.a. Änderungen und Diskurse bezogen auf die Volljährigkeit oder die Anwendung des Jugendstrafrechts zu nennen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 15ff; *Scherr* 2009, S. 30ff).

Daneben wird innerhalb der Jugendsoziologie einstimmig davon ausgegangen, dass man nicht von „der Jugend“, sondern von „Jugenden im Plural“ sprechen muss (vgl. *Griese* 2007, S. 11; *Griese/Mansel* 2003, S. 23; *Scherr* 2009, S. 24). Unter Berücksichtigung von Prozessen des Sozialen Wandels kann Jugend nicht mehr als einheitliche Lebensphase angesehen werden. Jugendliche erleben die Phase ihrer Entwicklung aus unterschiedlichen sozialen Lagen, Geschlechterrollen sowie kulturellen Bedingungen heraus und damit vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen. Legt man in diesem Sinne gesellschaftliche Prozesse wie das zuvor benannte Individualisierungstheorem oder gesellschaftliche Milieustudien¹⁶ zugrunde, zeigen sich unterschiedliche Auswirkungen, die zu keinem einheitlichen Bild der Jugend führen (vgl. *Griese/Mansel* 2003, S. 22f; *Scherr* 2009, S. 24). Es ist vielmehr von einem Gemenge verschiedener Lebenswelten der

¹⁶ Zum Thema Milieustudien sei auf *Calmbach et al.* 2012, *Hurrelmann/Quenzel* 2013 und die Shell Jugendstudien hingewiesen.

Jugendlichen auszugehen. Je nach sozialer Herkunft bestehen für die Jugendlichen differierende Möglichkeiten, sich individuell zu entfalten und weiterzuentwickeln. Das Thema soziale Ungleichheit spielt darum auch schon in der Jugendphase eine bedeutende Rolle, weil auf der Grundlage der sozialen Herkunft variierende Chancen zur Ausgestaltung der eigenen Lebensführung gegeben sind (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 54f, 67ff). Trotz dieser einheitlichen Zustimmung, Jugend als ausdifferenziertes und plurales Strukturgebilde wahrzunehmen und zu diskutieren, existiert weiterhin die Haltung, dass Jugendliche als soziale Gruppe gemeinsamen Herausforderungen ausgesetzt sind. Gesellschaftliche Erwartungen sowie institutionelle Regeln und Strukturen (z.B. in der Schule) etwa differenzieren nicht, sondern wenden sich allgemein an die Jugend (vgl. *Münchmeier* 2008, S. 17). In diesem Kontext richtet auch die Offene Jugendarbeit als institutionelles Arbeitsfeld gewisse Anforderungen an die Jugend. Diese werden im weiteren Verlauf zu systematisieren sein (vgl. Kap. 4).

Die Lebensphase Jugend ist zudem aus soziologischer Perspektive durch vielfältige Veränderungen gekennzeichnet. An Jugendliche werden verschiedene Erwartungen, Hoffnungen und auch Befürchtungen herangetragen. Diese sollen von den Jugendlichen bearbeitet werden. Jugend steht hier in einem bedeutenden Spannungsverhältnis. Waren in der Kindheit vor allem familiäre Kontexte dominierend, ändert sich dies in der Jugendphase drastisch. Der Status des Jugendlichen öffnet den gesellschaftlich-sozialen Rahmen. Die Familie stellt nicht mehr die einzige zentrale Bezugsgruppe und Orientierung der Jugendlichen dar, sondern neue Gruppen kommen hinzu (vgl. Kap. 3.2). Dies können die Peers oder auch andere erwachsene Vorbilder sein (vgl. Kap. 3.3; Kap. 3.4). Die Kultur spielt diesbezüglich bei der Verortung und Aufnahme neuer Bekanntschaften sowie neuer Aufgaben eine immer größer werdende Rolle (vgl. *Böhnisch* 2012, S. 142f). Das Verhältnis von Familie und Kultur steht somit in einem Spannungsverhältnis. Besteht die Familie aus intimen Beziehungen, welche intensive Identifikationsprozesse ermöglichen, dann bildet das Thema Arbeit als Teil der Kultur vor allem den Bezugspunkt für Prozesse, um die Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Mit diesem für Jugendliche neuem antagonistischen Verhältnis müssen sie lernen, umzugehen. In diesem Verhältnis müssen sie sich verorten, um die gesellschaftlichen Strukturen und Normen mit den eigenen Ideen und Vorstellungen in Verbindung zu setzen (vgl. ebd.)

Weiterhin ist der Jugendbegriff normativ aufgeladen. Das bedeutet, die Jugendphase wird von verschiedenen Gruppen bewertet und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet (vgl. *Scherr* 2009, S. 22). Viele Gedanken der Erwachsenen-kultur drehen sich dabei um die Probleme, die Jugendliche erzeugen (vgl. Kap.

2.4.2). Etliche der Handlungen, die Jugendliche unternehmen, seien diesbezüglich nicht zu ernst zu nehmen, weil diese eben noch nicht erwachsen sind (vgl. *Scherr* 2009, S. 23). Einige Handlungen drücken sich jedoch in Gewalt, Drogenmissbrauch, politischem Desinteresse, unsozialem Verhalten oder Exzessen aus. Dieser Aspekt wird insbesondere medial von einer breiten Öffentlichkeit verfolgt. Dabei werden diese Verhaltensweisen und Handlungen aus Sicht der älteren Mitbürger nicht bedingungslos toleriert, sondern es werden politische oder pädagogische Eingriffe eingefordert (vgl. Kap. 2.4.2). Im Rahmen dieser Zusammenhänge zeigen sich Ängste und Vorbehalte der älteren Generation gegenüber der Jüngeren. Sie haben die Befürchtung eines Zerfalls der Gesellschaft und der darin inbegriffenen Normen und Werte (vgl. *Scherr* 2009, S. 23). Des Weiteren existieren Bedingungen, die Jugendliche einschränken, aber auch deren Gestaltung erfordern. Ökonomisch und emotional sind Jugendliche noch abhängig von ihren Eltern, zeitgleich können sie jedoch im Medien- und Freizeitmarkt frei entscheiden (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 24f). Diese Diskrepanz spiegelt sich im Verhältnis der Generationen wieder. Außerdem werden gegenwärtig nicht nur die negativen Seiten der Jugendlichkeit gesehen, sondern vor allem vom Freizeit- und Medienmarkt die Vorteile und Chancen in den Fokus gerückt. Jugendliche Attribute wie Flexibilität, Sportlichkeit oder körperliche Erscheinung stellen in der aktuellen Gesellschaft bisweilen Idealvorstellungen dar (vgl. *Scherr* 2009, S. 22f). Dieser Aspekt wird auch als Juvenilisierung des Erwachsenenalters bezeichnet. Erwachsene stehen in der heutigen Zeit vor vielen Problemen, die früher kennzeichnend für die Jugendphase waren (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 51f). Darunter fällt bspw. der Umgang mit Umbrüchen und biografischer Perspektivlosigkeit. Daneben lässt sich auch das umgekehrte Beispiel finden: die Adulterisierung der Lebensphase Jugend. Aspekte, die früher dem Lebensalter Erwachsener vorbehalten waren, führen Jugendliche heute ganz regelmäßig und selbstverständlich aus. Hierunter fallen bspw. die sexuelle Ausgestaltung oder der freie Konsum und die Mediennutzung (vgl. ebd.).

Insgesamt lässt sich demnach konstatieren, dass die Jugendphase in der aktuellen Zeit eine in sich höchst widersprüchliche Phase im Lebenslauf darstellt. Auf der einen Seite wird das Moratorium benannt, innerhalb dessen sich Jugendliche relativ frei entfalten sollen. Parallel dazu verlaufen auf der anderen Seite Entwicklungen und Veränderungen, welche die Jugendlichen vor die Herausforderung stellen, mit Einschränkungen und Entscheidungszwängen umzugehen. Die Begriffe Entstrukturierung, Entraditionalisierung oder Entgrenzung beschreiben dieses Phänomen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 17; *Münchmeier* 1998, S. 3ff; *Scherr* 2009, S. 33). Das Moratorium ist dadurch nicht irrelevant geworden und soll weiterhin vor allem zur Qualifizierung genutzt werden. Jedoch müssen Jugendliche

sich trotz dieser Chancen auf Qualifizierung darauf einstellen, nicht die bestmöglichen Optionen zu erhalten (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 46f; *Reinders* 2003, S. 25ff). Außerdem sollte die Jugendphase aus soziologischer Sicht nicht nur als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter betrachtet werden. Sie ist nicht nur zur Vorbereitung der Jugendlichen auf künftige Aufgaben gedacht, sondern auch als eigenständige Phase mit besonderen Potenzialen. Jugendliche leben in der Gegenwart und wollen diese aktiv gestalten. Unter diesen Gesichtspunkten wurde die Idee vom „Ende der Jugend“ aufgegriffen (vgl. *Scherr* 2009, S. 35). Die Fragen, die sich im Rahmen dieser Idee stellen, sind, inwieweit die Jugendphase in der Vorstellung als Übergang zum Erwachsenenalter mit klar abgrenzbaren Faktoren in der gegenwärtigen Zeit noch haltbar ist und inwieweit sich Übergänge vermehrt überlappen und zu unterschiedlichen Biografien führen. Eine weitere hieraus resultierende Frage stellt sich in Bezug auf die Einordnung der Jugend als einheitliche soziale Gruppe mit klaren Kennzeichen. Trotz diverser Überlegungen in Richtung einer Auflösung der Jugendphase lassen sich immer noch Unterschiede zwischen Erwachsenen und Jugendlichen festmachen. Jugendliche bilden auch heutzutage noch Jugendkulturen aus (vgl. Kap. 2.4.2) und entwickeln sich unter anderen Gesichtspunkten, als dies bei Erwachsenen der Fall ist (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3.2). Jugend als gesellschaftliches Phänomen, so zeigt sich, ist vielfältigen und widersprüchlichen Determinanten unterworfen (vgl. *Scherr* 2009, S. 33ff u. 213ff). In diesem Rahmen müssen Jugendliche ihren Platz suchen und finden sowie sich mit den unterschiedlichen Erwartungen des sozialen Umfeldes auseinandersetzen. Die eigene Persönlichkeit muss in die sozialen Strukturen eingepasst werden, damit gesellschaftliche Prozesse aufrechterhalten werden können.

2.3.2 *Jugendsoziologische Erwartungen an Jugend*

In diesem Unterkapitel sollen Erwartungen, welche an die Lebensphase Jugend gerichtet werden, verdeutlicht werden. Dabei geht es den Autoren im Rahmen dieser Darstellung um die soziologische Perspektive. Dementsprechend sollen die gesellschaftlichen Erwartungen und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben erläutert und im Zuge dessen auf den Ausführungen des vorherigen Unterkapitels aufgebaut werden. Innerhalb der Jugend als gesellschaftlichem und sozialem Konstrukt lässt sich eine Vielzahl von heterogenen und komplexen Erwartungen beschreiben. Diese stehen in einer direkten Korrelation mit den Vorstellungen der Erwachsenenkultur von der Übernahme von Aufgaben und Entwicklungsprozessen der Jugendlichen. Im Verlauf der Geschichte und im Rahmen des Sozialen

Wandels verändern sich diese stetig und eindeutige soziologische Entwicklungsaufgaben lassen sich nur schwer fassen (vgl. *Scherr* 2009, S. 32f u. 39f). Wie schon bei der psychologischen Betrachtung der Jugendphase thematisiert, spielt in dieser Zeit im Lebenslauf die Identitätsentwicklung – hier unter Einbezug der sozialen Bedingungen – eine herausragende Rolle (vgl. Kap. 2.2.2). Diese soll nachfolgend genauer vorgestellt werden. Weiterhin lassen sich auch Entwicklungsaufgaben im Kontext sozial-gesellschaftlicher Determinanten im Jugendalter nach Robert J. Havighurst klassifizieren. Dabei werden die Akzente auf die Einbettung der Jugendlichen in gesellschaftliche Rahmenbedingungen gelegt, um zu verdeutlichen, wie Jugendliche in diesem Gefüge zu verorten sind.

Identitätsbildung / -arbeit

Aus soziologischer Sicht werden durch den Begriff Identität vor allem zwei Konzepte unterschieden: die individuelle und die soziale Identität (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 81; *Scherr* 2009, S. 126):

„Unter *sozialer Identität* werden an soziale Positionen gebundene Erwartungen in Hinblick auf Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen usw. verstanden, die Individuen kennzeichnen; unter *individueller Identität* die soziale Wahrnehmung des Einzelnen als von anderen unterschiedene Person.“ (*Scherr* 2009, S. 126).

Gemäß diesen Überlegungen zum Identitätskonzept wird davon ausgegangen, dass sich die Persönlichkeit des Individuums in der Auseinandersetzung mit den sozialen Erwartungen an die eigene Person entwickelt. Dabei ist diese Entwicklung als Prozess zu verstehen, der erst im Kontakt mit anderen gesellschaftlichen Mitgliedern gelingend stattfinden kann. Denn den Folgerungen von George Mead folgend, kann sich der Einzelne nicht unmittelbar mit sich selbst auseinandersetzen, sondern muss vielmehr die Perspektive anderer Mitglieder der Gesellschaft hinzuziehen. In diesem Sinne kann Identitätsbildung über die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen, die andere dem jeweiligen Individuum gegenüber aufweisen, stattfinden (vgl. *Scherr* 2009, S. 126; *Veith* 1996, S. 341). Die verstärkte Thematisierung des Aspekts Identität gewinnt in der Jugendphase aus mehreren Gründen an Bedeutung. Für Jugendliche bilden die neuen sozialen Erwartungen ihres Umfeldes auch neue Herausforderungen, mit denen sie umgehen müssen. Diese neuen Erwartungen führen zu einem Bruch in Bezug auf die kindliche Identität und so kann eine Veränderung des Selbstverständnisses für die Jugendlichen erfolgen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 80f). Daneben verändern sich auch die Beziehungen zu anderen Menschen. Sowohl die Familie als auch die Peers durch-

laufen während der Lebensphase Jugend unterschiedliche Prozesse der Veränderung und sind somit einem stetigen Wandel unterworfen (vgl. Kap. 3.2; Kap. 3.3). Dies steht in einer Korrelation mit der Ausbildung von sozialer und individueller Identität. Weiterer wichtiger Faktor während der Identitätsbildung ist auch hier das Selbstbild (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 80). Diesbezüglich gilt es für die Jugendlichen, eine in die Zukunft gerichtete Position aufzubauen. Da es sich bei der Jugendphase um eine Übergangsphase handelt, müssen sich Jugendliche Gedanken über ihre zukünftige Disposition machen (vgl. *Scherr* 2009, S. 126f). Hieraus lässt sich das Faktum ableiten, dass die Identitätssuche immer auch eine Auseinandersetzung mit geltenden Normen und Vorstellungen ist, welche mit eigenen Ideen abgeglichen sowie mitunter als neue Dispositionen übernommen werden. Dazu können sowohl reale als auch mediale Personen als Orientierung und Reibefläche dienen (vgl. ebd.; Kap. 3).

Wie schon in Kapitel 2.2.2 zur Identitätsbildung beschrieben, kann dieser Prozess auch krisenhafte Ausprägungen annehmen. Diese sind jedoch nicht als Störung zu werten, sondern vielmehr als Bedingung, damit sich Jugendliche mit den bestehenden Werten der Familie, Freunde oder auch der Gesellschaft auseinandersetzen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 80f). In diesem Zuge kann die eigene Identität erforscht werden. Verlauf und Krisen sind nicht geradlinig, sondern unterliegen unterschiedlichen Experimenten sowie dem Ausprobieren verschiedener (sub-)kultureller Verhaltens- und Ausdrucksformen (vgl. Kap. 2.4.2).¹⁷ Diese Aspekte können für Erwachsene befremdlich sein oder auch zu drastischer Ablehnung führen. Das Bild einer in sich autonomen und konsistenten Identität, in der alle Erfahrungen zu einem kohärenten Selbst zusammengefügt werden, wird in der Literatur mit Einschränkung als ideal betrachtet. Dieses Bild lässt sich aber, wie beschrieben, laut neuen Formulierungen kaum noch aufbauen oder halten. Es wird zwar nicht bezweifelt, dass eine Integration der Erfahrungen in das eigene Selbst stattfinden soll, auf der Grundlage vielfältiger Veränderungen ist dies aber kaum mehr zu leisten (vgl. *Scherr* 2009, S. 127ff; Kap. 2.3.1). Abschließend lässt sich also festhalten, dass die Soziologie respektive Jugendsoziologie das Thema Identität als Dimension der Persönlichkeitsentwicklung unter Aspekten der sozialen Abhängigkeit betrachtet und diese als zentral gelten dürfen. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht dieses Verständnis: „Gegen ein gängiges Missverständnis lässt sich so zeigen, dass eigenständige und eigenverantwortliche Individuen nicht trotz sozialer Einflussnahmen und Abhängigkeiten sondern gerade in sozialen Beziehungen entstehen.“ (*Scherr* 2009, S. 129).

¹⁷ Zur Auseinandersetzung mit Jugendkulturen siehe z.B. *Farin* 2011. Zur weiteren Beschäftigung mit abweichendem Verhalten im Jugendalter sei u.a. auf *Dollinger/Raithel* 2006 hingewiesen.

Entwicklungsaufgaben

Auch aus dem soziologischen Blickwinkel lassen sich trotz der zuvor thematisierten Einschränkungen im Hinblick auf Entstrukturierung und Pluralisierung (vgl. Kap. 2.3.1) analog zur entwicklungspsychologischen Betrachtung (vgl. Kap. 2.2.2) Entwicklungsaufgaben definieren, die im Jugendalter bewältigt werden müssen. Diese sind nach der Unterteilung von Robert J. Havighurst zu differenzieren. Dabei werden vier Entwicklungsaufgaben klassifiziert: das Qualifizieren, das Binden, das Konsumieren und das Partizipieren (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 28f u. 36f). Diese sind im Rahmen der Entwicklung in der Jugendphase zu bewältigen, um zu einer Veränderung des Jugendlichen beizutragen und dieser den Erwachsenenstatus erlangt. Darin enthalten sind Vorstellungen, wie eine angemessene Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben der Jugendlichen aussehen soll. Diese gesellschaftlichen Normen und Werte sind dabei in der Regel so tief verankert, dass sich Jugendliche diesen kaum entziehen können. Aus diesem Grund wird angenommen, dass alle Jugendlichen sich diesen Entwicklungen stellen müssen. Mit der Darstellung der Entwicklungsaufgaben folgen die beiden Autoren dabei der Argumentationslinie von Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (vgl. ebd.). Die benannten Aufgaben sind aus soziologischer Perspektive als eine Vorbereitung zur Übernahme verantwortungsvoller gesellschaftlicher Mitgliedsrollen zu betrachten. Entsprechend ist die Jugendphase im Vergleich zur Kindheit einer wesentlich größeren Rollenvielfalt ausgesetzt, die mit unterschiedlichen ambivalenten Erwartungen verbunden sein kann. Die soziale Integration der Jugendlichen in eine immer unübersichtlichere und komplexe Gesellschaft wird in diesem Fall von ihnen erwartet. Hierzu müssen sich Jugendliche positionieren und mit den vier zentralen Entwicklungsaufgaben umgehen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der ersten Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ sollen Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Berufstätigen erworben werden (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 36f). Es geht darum, die eigenen Kenntnisse in kognitiver sowie sozialer Hinsicht zu erweitern, um in ein zukünftiges Beschäftigungsverhältnis übernommen zu werden. Vor diesem Hintergrund muss die eigene Motivation und Selbststeuerung in den Fokus rücken, um die Voraussetzungen für eine gelingende Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und im Vergleich zu Konkurrenten zu schaffen (vgl. ebd.). Diese Dimension legt den Schwerpunkt auf die ökonomische Unabhängigkeit der gesellschaftlichen Mitglieder. Wenn diese Aufgabe erfüllt ist, können sie ihren eigenen Lebensunterhalt bestreiten und damit ihre Existenz sichern. Daraus folgt, dass sie auch zur Reproduktion der ökonomischen Ordnung und damit zur Gesamtgesellschaft beitragen. Sollte dieser Ent-

wicklungsschritt nicht gemeistert werden – dies ist aufgrund der strukturellen Unsicherheiten der aktuellen gesellschaftlichen Umstände durchaus möglich (vgl. Kap. 2.3.1) – haben es Jugendliche schwer, im Rahmen der gegebenen Orientierungen zu bestehen und als eigenständige Erwachsene wahrgenommen zu werden. Im Kontext dieser Aufgabe nimmt die Schule eine gewichtige Rolle ein, weil diese die zentrale Funktion der Qualifikation innehat und zur Leistungsorientierung der Gesellschaft beiträgt (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 36f; Kap. 3.4).

Der zweite Entwicklungsschritt nimmt sich der Entwicklungsaufgabe „Binden“ an. Es handelt sich hierbei um den Erwerb der Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 37). Hierbei soll in der Jugendphase vorrangig die Ablösung von der Herkunftsfamilie stattfinden (vgl. Kap. 3.2). Daher müssen neue soziale Beziehungen geknüpft und aufgebaut werden, in denen sich Jugendliche wiederfinden können (vgl. Kap. 3.3). Die Ablösung von der eigenen Familie und der Aufbau neuer Beziehungen, insbesondere auch intimer Paarbeziehungen, setzt eine stattgefundene Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität voraus (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 37; Kap. 2.2.2). Die eigene Verortung des Geschlechts im Rahmen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ermöglicht es, in einen Diskurs mit anderen Mitgliedern zu treten, um intimere Beziehungen aufzubauen. Wenn dieser Schritt erfolgt, kann dies zur Familiengründung führen und damit sowohl der biologischen Reproduktion der eigenen Familie als auch der Gesellschaft dienen. Scheitern Menschen an dieser Aufgabe, sind mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen oder Vorurteile zu erwarten. Dies korreliert mit der Nicht-Einhaltung bestehender Normen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 37).

Die dritte Aufgabe „Konsumieren“ beschreibt die Übernahme der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle eines Konsumenten (vgl. ebd.). Jugendliche müssen sich Gedanken über die Ausgestaltung ihres Freizeitbereichs machen. Sowohl die Medien als auch vielfältige Angebote locken Jugendliche zur Gestaltung ihrer freien Zeit und ermöglichen damit die individuelle Ausübung von Interessen. Deshalb müssen sich die Jugendlichen über ihre Bedürfnisse und Anliegen im Klaren sein. Denn ohne diese Klarheit können sie sich in der Vielfalt und den Optionen des Konsumsektors verlieren. Außerdem trägt die freie Zeit zur Reproduktion der eigenen Energiereserven und somit zu einem psychologischen Gleichgewicht bei. Wenn Jugendliche innerhalb dieser Aufgabe scheitern, können sie sich im Dschungel der unübersichtlichen Angebote verlieren und ihre Reserven können nicht wieder hergestellt werden (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 37). Dies ist aber aus der Perspektive der Gesellschaft von Bedeutung, da es im Sinne der Reproduktion unabdingbar ist, dass ihre Mitglieder im oben beschriebenen Sinne

psychologisch ausgeglichen bspw. ihrer Beschäftigung nachgehen oder die Familie unterstützen können. Für die Wahrnehmung und Nutzung dieser vielen Angebote können Familie, Freunde und Bekannte als Unterstützung dienen, weil die Ausprägungen des Freizeitmarktes in den meisten Fällen gemeinsam genutzt werden (vgl. ebd.; Kap. 3.2; Kap. 3.3).

Mit der letzten Entwicklungsaufgabe „Partizipieren“ wird die Thematik der gesellschaftlichen Mitverantwortung und demokratischen Mitgestaltung aufgegriffen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 37). Die Jugendlichen sollen die Kompetenz für die Übernahme einer wirtschaftlichen Mitgliedsrolle eines mündigen Bürgers erwerben. Hierbei handelt es sich um die aktive Beteiligung im Rahmen politischer wie gesamtgesellschaftlicher Prozesse, in denen sich Menschen über ihre unterschiedlichen Angelegenheiten austauschen können. Die Aushandlung unterschiedlicher Sichtweisen im Rahmen des öffentlichen Zusammenlebens ermöglicht es den Menschen, sich in Gemeinschaften zusammenzuschließen und ihre Interessen gemeinsam zu verfolgen sowie für diese einzutreten. Um dies aktiv umzusetzen, ist es notwendig, dass sich Jugendliche über weltliche, religiöse, politische oder ethische Orientierungen Gedanken machen (vgl. Kap. 2.2.1). Diese sollen sie dann in der öffentlichen Auseinandersetzung mit anderen Menschen kommunizieren und vertreten. In diesem Sinne kann es gelingen, dass sich Bürger aktiv und konstruktiv für ihre Umwelt einsetzen und damit am bürgerschaftlichen Engagement teilnehmen. Dies trägt zur Stärkung der Gesellschaft und des sozialen Zusammenhalts bei. Wenn Jugendliche diese Aufgabe nicht erfüllen können, hat dies Auswirkungen auf das öffentliche Zusammenleben der Menschen und die Gestaltungen des Gemeinwesens (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 37).

Die vier benannten Entwicklungsaufgaben markieren für das Jugendalter zentrale Punkte, um den Übergang zum Erwachsenenstatus darzustellen. Sie ermöglichen eine Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft und die Wahrnehmung von Mitgliedsrollen im sozialen Zusammenleben. Dabei unterstützen viele verschiedene und ausdifferenzierte Sozialisationsinstanzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Jugendlichen (vgl. Kap. 3; Kap. 4.4). In diesem Zusammenhang kann die Jugendphase als Zeitspanne bezeichnet werden, in der sich die Jugendlichen mit ihrer Positionierung in der Gesellschaft beschäftigen müssen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 38). Zeitgleich – dies sollte in Kapitel 2.3.1 deutlich geworden sein – werden die Übergänge immer unschärfer und überlappen sich gegenseitig. Deshalb stellt sich die Frage, ob man den Unterschied zwischen Jugendlichem und Erwachsenem nur an der Erfüllung der benannten vier Aufgaben festmachen kann. Aufgrund des Zusammenhangs, dass die Gesellschaft immer komplexer und differenzierter wird, besteht das Potenzial, dass auch die verbindliche

Übernahme und Erfüllung der verschiedenen Rollen, also die Erfüllung der benannten Entwicklungsaufgaben aus soziologischer Perspektive, schwieriger wird. Die Integration der Jugendlichen soll vor allem über das Moratorium gewährleistet sein. Dieses verliert im Rahmen der Entstrukturierung der Jugendphase jedoch immer mehr an Bedeutung (vgl. *Böhnisch* 2012, S. 145f). Dennoch weisen die benannten Entwicklungsaufgaben aus Sicht der Autoren – aufgrund ihrer tiefen Verankerung in der gesellschaftlichen Struktur – auch heute noch eine hohe Relevanz für die Entwicklung von Jugendlichen auf.

2.4 Jugend – Betrachtungen weiterer Disziplinen

Im Anschluss an die differenzierte und tiefgehende Betrachtung der Lebensphase Jugend aus den Perspektiven von Psychologie und Soziologie sollen nun ergänzend kurze Abrisse zur Jugendphase aus den Blickwinkeln anderer für die Offene Jugendarbeit relevanter Bezugsdisziplinen Sozialer Arbeit gegeben werden. Diese schließen in einigen Punkten an die vorherigen Ausführungen an, indem bestimmte Teilaspekte der beschriebenen psychologischen sowie soziologischen Ansätze und Erklärungsversuche aufgegriffen, spezifiziert und ergänzt werden. Die herangezogenen Disziplinen liefern darüber hinaus aber auch weitere eigenständige Anknüpfungspunkte für eine Diskussion über die Sozialisationsbedarfe von Jugendlichen sowie über die Kernaufgaben des Arbeitsfeldes. In diesem Abschnitt wird dabei zunächst auf die Sichtweisen der Rechtswissenschaft und Kriminologie in Bezug auf Jugend eingegangen. Anschließend wird dann das Augenmerk auf Ökonomie, Politik- und Kulturwissenschaft gelegt.

Diese Disziplinen wurden als Ergänzung zu den Perspektiven von Soziologie und Psychologie gewählt, da sie aus Sicht der Autoren zum einen eine gestaltende Funktion insbesondere im politischen und gesellschaftlichen Diskurs über Funktion und Aufgaben der Offenen Jugendarbeit einnehmen und sich das Arbeitsfeld somit nicht vorbehaltlos der Sichtweisen dieser Disziplinen entziehen kann und sollte. Ein Beispiel kann an dieser Stelle die Auseinandersetzung zwischen dem Kriminologen Christian Pfeiffer und einigen Vertretern der Jugendarbeit über die Funktionalität und die Rolle von Jugendzentren im Kontext von Kriminalität sein (vgl. *Expertengruppe Offene Jugendarbeit* 2009; *Pfeiffer et al.* 2008). Ein weiteres Beispiel für die Relevanz der benannten Disziplinen – hier insbesondere der Kulturwissenschaft – liefert Christian Spatscheck mit seinen Ausführungen zur Relevanz jugendkultureller Praxen für die Praxis des Arbeitsfeldes (vgl. *Spatscheck* 2013, S. 173ff). Zum anderen hat sich die Ergänzung der Betrachtung der Lebensphase Jugend um die in diesem Kapitel angeführten Disziplinen aus einer E-Mail-

Befragung von Hochschullehrenden des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster mit Schwerpunkten in verschiedenen Bezugsdisziplinen ergeben, aus der sich die benannten Disziplinen als relevant haben ableiten lassen.¹⁸ In diesem Zusammenhang sei auch nochmals insbesondere auf die Rollen von Ökonomie und Politik in Verbindung mit einem zugrunde liegenden soziologischen Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklungen verwiesen (vgl. Kap. 2.3.1). Bewusst verzichtet die vorliegende Arbeit in diesem Zusammenhang jedoch darauf, den Fokus verstärkt auf die wissenschaftliche Verortung dieser Disziplinen, deren jeweilige Gegenstände, die jeweilige Disziplingeschichte mit der Jugendphase oder den innerdisziplinären Diskurs über Jugend zu richten, sondern beschränkt sich auf elementare Kerngedanken der einzelnen Disziplinen im Kontext der Lebensphase (vgl. Kap. 2.1).

2.4.1 *Rechtswissenschaft und Kriminologie*

Rechtswissenschaft und Kriminologie betrachten Jugend insbesondere unter den Aspekten Delinquenz, Kriminalität sowie Beiträgen zur Entstehung von Rechtsquellen und herrschenden gesetzlichen Normen. Außerdem geraten Faktoren zur Begünstigung und Abkehr von Kriminalität ins Blickfeld (vgl. Siller o.J.; *Zentrale Studienberatung der Justus-Liebig-Universität Gießen* 2014, S. 2). Somit unterscheiden sie sich in gewissem Maße von den beiden bisher herangezogenen Disziplinen, die eher den Versuch unternehmen, einen ganzheitlichen Blick aus der disziplineigenen Perspektive heraus auf die jugendliche Entwicklung zu werfen, ohne spezifische Merkmale festzulegen, welche die betrachtete Zielgruppe verengen oder auf bestimmte Verhaltensweisen begrenzen.

Dass der Jugend aus rechtswissenschaftlicher Sicht ein besonderer Stellenwert zukommt, lässt sich bereits an der Existenz von eigens für diese Lebensphase bestimmten Gesetzestexten wie dem Jugendgerichtsgesetz erkennen, über welches jugendstrafrechtliche oder jugendkriminalrechtliche Zusammenhänge geregelt werden. Diese Gesetzestexte sind jedoch nicht unangefochten und werden teilweise kritisch betrachtet, was sich u.a. in Diskussionen über Sinnhaftigkeit und Zielrichtung des Jugendstrafrechts oder über dessen Verhältnis zur Pädagogik äußert. Heribert Ostendorf formuliert im Kontext dieser Debatten bspw.:

„Eine Bescheidung auf die Verhinderung neuer Straftaten, auf ein Präventionsstrafrecht tut Not: **Jugendadäquates Präventionsstrafrecht**, bei dem die positive Individualprävention

¹⁸ Zur Auseinandersetzung mit der Befragung der Hochschullehrenden finden sich im Anhang die E-Mail-Korrespondenzen mit den ProfessorInnen der Fachhochschule Münster.

(erzieherisch/helfende Sanktionen) Vorrang hat vor der negativen Individualprävention (individuelle Abschreckung und Sicherung). Das Ziel ist das Legalverhalten, die Mittel sollten möglichst erzieherisch ausgestaltet sein.“ (*Ostendorf* 2013, S. 58).

Christian Solte äußert in einem ähnlichen Kontext:

„Das Recht schützt die Erwartungssicherheit („Was gilt?“) und tut dieses – zunächst – ohne Ansehen der Person [...]. Genau gegenteilig verfahren Erziehung und Hilfe: sie beziehen sich auf Personen. Das Ansehen der Person im Sinne des Anschauens der Person – also die Beziehung von Erzieher und zu Erziehendem oder Helfer und Hilfsbedürftigem – ist ihr Thema. Allein deshalb kann das Verhältnis von Recht und Erziehung/Hilfe als antinomisch bezeichnet werden.“ (*Solte* 2002, S. 156)

Und Siegfried Müller ergänzt: „Die Justiz soll strafen, und zwar mit Bezug auf die Kriterien der Strafgerechtigkeit und der Straflugheit. Die Sozialarbeit soll helfen, und zwar klienten- und lebensweltorientiert.“ (*Müller* 1993, S. 226). Aus den Äußerungen wird ersichtlich, dass Jugendliche in der Betrachtung der Rechtswissenschaft als eine formbare und sich in der Entwicklung befindende Gruppe gesehen werden (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3), deren delinquentes Verhalten es gesondert zu betrachten gilt und deren Legalverhalten – trotz unterschiedlicher Meinungen bezogen auf erzieherische Funktion und Charakterprägung des Jugendstrafrechts – gesellschaftliches Ziel sein muss. In diesem Zusammenhang wird vielfach darüber diskutiert, in welchem Verhältnis Jugendhilfe und Rechtssystem zu einander stehen, stehen sollten, wie sie kooperieren und kooperieren sollten (vgl. *Ostendorf* 2008, S. 344ff).¹⁹

Kriminologisch lässt sich zunächst konstatieren, dass eine Unterscheidung vorgenommen wird zwischen „üblicher“ Jugendkriminalität einerseits sowie Wiederholungs- und Intensivtäterschaft andererseits. In diesem Kontext wird insbesondere auch über die Erklärung von kriminellem Verhalten im Jugendalter diskutiert. Die erstgenannte „übliche“ Jugendkriminalität tritt dabei als episodisches Verhalten, generell in Form von Bagatelldelikten sowie als Querschnitterscheinung der Gesellschaft auf (vgl. *Steffen* 2008, S. 85). „Die Trias der Jugendkriminalität lautet somit: bagatellhaft, ubiquitär, passager.“ (*Ostendorf* 2013, S. 30). Die Altersabhängigkeit von Jugendkriminalität sowie ein Unterschied bezogen auf den Zeitpunkt der Höchstbelastung zwischen Jungen und Mädchen wird auch anhand der nachstehenden Grafik deutlich.

¹⁹ Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Diskussion über Hintergründe und Funktionen des Jugendstrafrechts sowie jugendstrafrechtlicher Sanktionen liefert u.a. *Czerner* 2004 einen ausführlichen Beitrag

Tatverdächtigenbelastung der Deutschen bei Straftaten insgesamt
G18

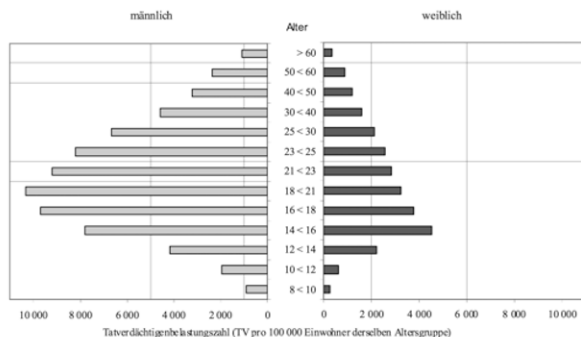


Abb. 2: Tatverdächtigenbelastung der Deutschen (Aus: BKA 2012, S. 115)

Neben diesen Faktoren lässt sich festhalten, dass „normale“ kriminelle Verhaltensweisen im Jugendalter häufig außerhalb der Registrierung durch die sozialkontrollierenden Institutionen verbleiben und eine Spontanremission zu verzeichnen ist. Das heißt, die Jugendlichen entsagen entsprechenden Handlungen selbstständig ohne Eingriff von Polizei oder Justiz (vgl. *Ostendorf* 2013, S. 30; *Steffen* 2008, S. 85).

Demgegenüber steht in der kriminologischen Betrachtung die Gruppe der jugendlichen Mehrfach- und Intensivtäter. „Obwohl [...] nur ein ganz kleiner Teil als Mehrfach- oder Intensivtäter einzustufen ist, werden dieser Tätergruppe bis zu 40% aller jugendlichen Straftaten zugerechnet.“ (*Ostendorf* 2013, S. 31). Diesbezüglich ist auf der Grundlage empirischer Hell- und Dunkelfelduntersuchungen zu konstatieren, dass diese Gruppierung Gefahr läuft, Kriminalität in ihrem Verhalten zu verfestigen (vgl. *Ostendorf* 2013, S. 31). Hier greift also die angesprochene Trias zur Jugendkriminalität durch den Wegfall der Einstufung als passageres Verhalten nicht vollständig. Als Begründungsmuster für eine solche Verfestigungstendenz werden in der Literatur Schwierigkeiten im Elternhaus und daraus resultierende Unsicherheiten in der Erziehung, Scheitern im Ausbildungssystem, Umgang in kriminellen Peergroups, Verfall in Rauschmittelabhängigkeiten sowie Stigmatisierung durch Ordnungs-, Kontroll- und Hilfsinstanzen angeführt (vgl. *Meier* 2010, S. 65ff; *Walter/Neubacher* 2011, S. 465 ff; Kap. 2.2.2; Kap. 2.3.2; Kap. 3). Darüber hinaus führen Pfeiffer und Mitarbeiter auch konkrete Kontextbedingungen – hier sind insbesondere Jugendzentren durch den Kriminologen angesprochen – als Faktoren zur Kriminalitätsverstärkung an (vgl. *Pfeiffer et al.* 2008, S. 259f). Neben diesen äußeren Impulsen als Einflussfaktoren bezogen auf

die Entwicklung verfestigter Kriminalität, gelten vereinzelt auch genetische Dispositionen bspw. hinsichtlich der Aggressivität als Quelle für das Auftreten als Mehrfach- oder Intensivtäter. In den gängigen Theorien dominieren jedoch Erklärungsmuster, die ein Zusammenspiel aus innerpsychischen Komponenten und sozialer Umwelt befürworten (vgl. *Ostendorf* 2010, S. 1f). Die Begründungsmuster stehen somit im Großteil in einem engen Zusammenhang zu den beschriebenen Entwicklungsprozessen, -aufgaben, Erwartungen und Anforderungen, denen Jugend aus psychologischer (vgl. Kap. 2.2) und soziologischer (vgl. Kap. 2.3) Sicht entgegentritt. Insbesondere fällt auf, dass eben auch aus kriminologischer Sicht mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung eine Verknüpfung zwischen einerseits individuellen, endogenen Determinanten und andererseits gesellschaftsbezogenen, sozialen Determinanten hergestellt wird (vgl. Kap. 2.1; Kap. 3.1).

Die Perspektive von Rechtswissenschaft und Kriminologie auf Jugend wird nochmals verdeutlicht, wenn eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Jugendverfehlung erfolgt. Dieser stellt heraus, dass die Disziplinen davon ausgehen, dass jugendliche Menschen aufgrund ihrer Entwicklung ubiquitär gegen Rechtsnormen verstoßen und dabei Muster bezüglich der Art und Weise dieser Verstöße festzustellen sind. Folgende Darstellung macht dies deutlich:

„Insbesondere scheiden Verkehrsdelikte, so auch die Trunkenheit im Straßenverkehr [...] nicht als typische Jugendverfehlung aus; Leichtsinn und Geltungsbedürfnis sind typische jugendliche Einstellungen. Auch bei Sachbeschädigungen durch Graffiti [...] spricht mehr für eine jugendtypische Tat, die als Jugendprotest oder als Ausdruck einer sich von der Erwachsenenwelt abgrenzenden Jugend(un)kultur gewertet werden kann. Auch sind jugendtypische Taten nicht auf Bagatellen zu begrenzen.“ (*Ostendorf* 2013, S. 228).

Als disziplinäre Erwartung an Jugendliche lässt sich aus diesen Perspektiven also die Bearbeitung bestimmter Entwicklungsaufgaben über kriminelle Verhaltensweisen ableiten, die sich teilweise auch zu wiederholtem oder intensivem straffälligem Auftreten verfestigen können. Das heißt, Kriminologie und Rechtswissenschaft gehen – auch empirisch begründet – davon aus, dass eine Vielzahl von Jugendlichen zumindest im Rahmen von Bagatelldelikten oder Jugendverfehlungen durch ihr Verhalten am gegebenen Recht Anstoß nimmt und eine gewisse Anzahl dieser Jugendlichen aufgrund kumulierender Belastungen im Kontext ihrer Persönlichkeitsentwicklung in eine kriminelle Karriere verfällt oder verfallen kann. Mit diesen Erwartungen gilt es beidseitig umzugehen, das heißt, sowohl die Jugendlichen selbst über Bewältigungs- oder Ausstiegstrategien als auch die Gesellschaft über das Rechtssystem in Form des Jugendstrafrechts und entsprechende Sanktionen sowie angemessene Umsetzungs- und Unterstützungsorgane sollen zu Bewahrung vor Fehl- und Rückkehr zum Legalverhalten beitragen (vgl. *Ostendorf* 2013, S. 31f; *Steffen* 2008, S. 87ff; Kap. 3).

2.4.2 Ökonomie, Politik- und Kulturwissenschaft

Anders als bei den bisher diskutierten Disziplinen, weisen Ökonomie, Politik- und Kulturwissenschaft keine spezifische Behandlung der Thematik Jugendphase in dem Sinne auf, dass der Versuch einer disziplinären Definition oder empirischen Forschungslinie bezogen auf Jugend besteht oder das Thema eigenständig innerhalb der jeweiligen Disziplin ausgiebig diskutiert wird (vgl. *ProfessorInnen der FH Münster* 2013, Anhang S. Iff). Dennoch beschäftigen sich diese Disziplinen unter bestimmten Gesichtspunkten mit Jugend und ihrer Entwicklung. Diese Gesichtspunkte sowie daran anknüpfende Erwartungen und Anforderungen, welche die benannten Disziplinen an Jugend richten, sollen nachfolgend in den Blick genommen werden.

Ökonomie

„Zukunft heute gestalten“, so lautet der Titel einer im Jahr 2007 veröffentlichten Broschüre des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) (vgl. *Heintz* 2007). Über diesen Titel wird die Perspektive der Ökonomie auf Jugend bereits deutlich. Ökonomen beschäftigen sich grundsätzlich unter einer prospektiven Prämisse mit der Lebensphase, indem diese als Zwischenetappe des Weges auf den Arbeitsmarkt gesehen wird. Die Unternehmerverbände können an dieser Stelle Anzeiger für eine ökonomische Sichtweise auf Jugend sein, da wie benannt keine genuin wissenschaftliche Beschäftigung bspw. über Volks- oder Betriebswirtschaftslehre mit der Jugendphase vorliegt.

Jugendliche als Akteure der Lebensphase werden im Sinne der Veröffentlichung des DIHK „eingeschränkt“ auf ihre Funktion als künftige Arbeitskräfte und die berufliche Orientierung wird zur zentralen Anforderung, der es sich innerhalb des Jugendalters zu stellen gilt. „Eine fundierte Berufsorientierung muss [...] kontinuierlich aufgebaut werden. Spätestens ab der 7. Klasse müssen die Kinder stetig an die Arbeitswelt herangeführt und mit verschiedenen Berufen vertraut gemacht werden.“ (*Heintz* 2007, S. 7). Zentrale Größen im Fokus der Ökonomie sind somit formale Qualifikation und beruflicher Kompetenzerwerb.

In diesem Zusammenhang finden sich auch bei weiteren Unternehmerverbänden entsprechende Positionen. Im Kontext der politischen Diskussion zum Mindestlohn erfolgt durch den Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) bspw. die Forderung nach Regelungen der Bundesregierung zur Förderung der dualen Ausbildung eingedenk der demographischen Entwicklung und des Trends zu Abitur und Studium, damit Wirtschaft gestärkt, Jugendarbeitslosigkeit bekämpft und

„das Heer der Arbeitslosen ohne Qualifikation“ eingedämmt werden kann (vgl. *Wollseifer* 2014, S. 1).

Die Disziplin schließt diesbezüglich an Teilaspekte der beschriebenen entwicklungspsychologischen und jugendsoziologischen Erwartungen an Jugend an, da sowohl die endogenen Aspekte der Identitätsbildung über die Entwicklungsaufgabe Berufswahl (vgl. Kap. 2.2.2) als auch die gesellschaftlichen Komponenten im Sinne des „Qualifizierens“ (vgl. Kap. 2.3.2) über diese Perspektive angesprochen werden.

Die nachstehende Aussage aus einem Presseinterview des Leiters einer Wirtschaftskammer in Österreich fasst die ökonomische Perspektive auf die Lebensphase anschaulich zusammen: „Unsere Ressource für die Zukunft ist der Mensch – insbesondere die Jugend. Die Jugend ist das Potenzial, auf welchem auch unsere wirtschaftliche Zukunft basieren wird.“ (*Langeegger* 2014). Und auch Bundesregierung sowie EU-Kommission sprechen in ihren Veröffentlichungen zu Wirtschaftsfragen von Jugend als „schwindender und wertvoller Ressource und jungem Humankapital“ (vgl. *Europäische Kommission* 2009, S. 1). Als Erwartungen seitens der Disziplin an Jugendliche lässt sich entsprechend die Fokussierung auf eine Arbeitsmarktfähigkeit über Schul- und Ausbildungsabschlüsse sowie den Erwerb beruflicher Schlüsselkompetenzen festhalten.

Politikwissenschaft

Schaut man sich die Perspektive der Politikwissenschaft auf Jugend an, so führt dieser Blick relativ schnell zum Stichwort Jugendpolitik. Diese stützt sich in vielerlei Hinsicht auf die Jugendforschung – somit auch auf die bereits angeführten Sichtweisen soziologischer und psychologischer Erkenntnisse (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3) – und ist in der Regel bipolar zu verstehen. In einem weiter gefassten Sinn ist Jugendpolitik Querschnittsaufgabe und mischt sich in andere Politikbereiche ein, da politische Entscheidungen verschiedener Ressorts auch die nachwachsende Generation betreffen. In einem engeren Sinn ist Jugendpolitik als Jugendhilfepolitik zu verorten. Dies bedeutet, es wird nur eine ressortbezogene Perspektive auf die Jugendhilfe als Bearbeiter bestimmter Problem- oder Krisenlagen von Jugendlichen berücksichtigt (vgl. *Hafeneger* 2012, S. 26f). Als politikwissenschaftlicher Versuch der Charakterisierung von Jugend lassen sich in dieser Bipolarität Hinweise auf eine Zuschreibung u.a. der folgenden Rollen für Jugendliche in der wissenschaftlichen Literatur finden: „Antrieb des Sozialen Wandels“, „Problemverursacher“ und „Problemträger“ (vgl. *Hornstein* 1999, S. 29ff).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass man von einer Dominanz der engeren Betrachtung von Jugendpolitik sprechen kann, also einer starken Nähe zur Jugendhilfe. Entsprechend prägen auch die Rollenzuschreibungen mit Problembezug das politikwissenschaftliche Bild von Jugend. Dennoch spielen auch Aspekte wie die Stärkung von Bildungschancen, Qualifikation und Partizipation immer wieder eine wichtige Rolle und stützen einen ganzheitlichen Blick von Politik auf Jugend (vgl. *Hafeneger* 2012, S. 26f).

Als Erwartungen oder Anforderungen von Politikwissenschaft an Jugend lässt sich aus diesen Sichtweisen ableiten, dass Jugendliche im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung einerseits gesellschaftliche Werte und Normen in ihren Verhaltensweisen berücksichtigen sollen, damit sie nicht als Problemherde für die Gesellschaft auftreten, und andererseits darüber hinaus eigene Interessen und Sichtweisen öffentlich und politisch einbringen sollen, damit sie die Gesellschaft aktiv mitgestalten.

Kulturwissenschaft

Die kulturwissenschaftliche Perspektive auf Jugend nimmt über die Kulturforschung insbesondere die Reaktionen von Jugendlichen auf mediale Kultureinflüsse in den Blick:

„Im Zentrum von Kulturforschung stehen die historischen Medien der Erzeugung von kultureller Kommunikation, von Gedächtnis und Weltwahrnehmung. Orale Formen der kulturellen Reflexion werden ebenso als Medien begriffen wie die ausdifferenzierten Techniken der Schriftkultur und schließlich die auf komplexen technischen Konfigurationen beruhenden Medien des Printsektors, der visuellen Massenmedien und der computergestützten Kultur, die sämtliche audiovisuelle Medien in sich absorbiert und transformiert.“ (*Böhme* 2001, S. 10).

Zentral ist in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit Jugendkulturen als Gruppierungen ähnlicher Wertevertretungen und Ausdrucksformen. Diesbezüglich hält Wilfried Ferchhoff fest:

„Jugendliche können mittlerweile zwischen Dutzenden von Musikrichtungen, Szenen, Lebensstilen und (Sub-)kulturen zappen. Das sogenannte *Wir-Gefühl* in einer alles umspannenden Jugendbewegung – etwa als Logik kollektiven Handelns bspw. im Rahmen einer sozialen Protestbewegung – scheint es jenseits bestimmter rechtsextremistischer Jugendgruppen, jenseits einiger Aussiedlergruppen und jenseits der vor allem durch Prozesse der heroischen Fremd- und Selbstethnisierung marginalisierten Jugendlichen ausländischer Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund [...] nicht mehr zu geben.“ (Ferchhoff 2011, S. 193).

Dies zeigt auf, dass die Kulturwissenschaft ihren Fokus dahingehend setzt, die kulturelle Vielfalt bezogen auf das Jugendalter zu analysieren und davon Abstand zu nehmen, Jugend allgemein und umfassend charakterisieren zu wollen (vgl. ebd.).

S. 191ff).²⁰ Als kulturwissenschaftliche Anforderung an Jugend lässt sich daran anschließend die Erwartung festhalten, dass Jugendliche sich im Rahmen ihres jeweils individuellen Umfeldes – inklusive medialer Einflüsse – orientieren und im Rahmen dieser Orientierung einen eigenen Lebensstil sowie eigene Expressions- und Lebensformen auswählen und praktizieren.²¹ Damit schließen die kulturwissenschaftlichen Perspektiven deutlich an die bereits im Rahmen der psychologischen und insbesondere soziologischen Betrachtung von Jugend dargestellten Zusammenhänge zur Entstrukturierung und Entstandardisierung der Lebensphase im Kontext von Pluralisierung und Individualisierung an (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3).

2.5 Zusammenfassung

Aus den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass die Lebensphase Jugend zentral, komplex und herausfordernd im menschlichen Lebenslauf verankert ist (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3; Kap. 2.4). Jean-Jacques Rousseau bezeichnet in diesem Sinne „Jugend als ‚zweite Geburt‘ und formuliert: ‚In diesem Zeitraum, in dem gewöhnlich die Erziehung abgeschlossen wird, beginnt unsere erst richtig.‘“ (Scherr 2009, S. 94). Dies verdeutlicht, dass die Jugendphase mit einschneidenden Veränderungen und Entwicklungen verbunden ist.

Die aus psychologischer Sicht bedeutsamen Prozesse der Kognition und Biophysiologie erhalten im Jugendalter eine tragende Rolle. Die Veränderung von Verarbeitungsstrukturen und deren Ergebnisse lassen neue Handlungsmuster zu und ermöglichen gleichzeitig, eine breite Auswahl an Alternativen bereitzustellen. Daneben setzen auch Umwandlungen in Bezug auf den Körper ein. Die Pubertät und deren Auswirkungen werden klassisch mit der Jugend gleichgesetzt. Veränderungen des Hormonhaushaltes und körperliche Entwicklungen beeinflussen die Sicht der Jugendlichen auf sich selbst. Der Körper wird zu einer bedeutenden Größe und steht auch in einer Verbindung mit den Vorstellungen, die andere Menschen von den Jugendlichen und deren Körpern haben (vgl. Kap. 2.2.1). Hier zeigt sich die Verbundenheit zwischen individuellen und umfeldbezogenen Komponenten. Mit den exogenen Erwartungen und Vorstellungen müssen sich Jugendliche auseinandersetzen. Die eigene Individuation, d.h. die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeitsstruktur ermöglicht den Jugendlichen, sich selbst zu sehen und eigene Vorstellungen und Meinungen zu etablieren (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013, S.

²⁰ Zur weiteren Auseinandersetzung mit Funktion und Abgrenzung der Kulturwissenschaft liefern insbesondere Böhme et al. 2002 sowie Hansen 2011 einen ausführlichen Beitrag.

²¹ Zur weiteren Auseinandersetzung mit konkreten jugendkulturellen Formen und Praxen bieten insbesondere Farin 2011 und Ferchhoff 2011 einen ausführlichen Einblick.

38). Die Individuation beruht auf der Grundlage persönlich-psychologischer Determinanten welche durch die Identität, Autonomie und Selbstständigkeit vorangetrieben werden (vgl. Kap. 2.2.1).

Daneben beginnt zeitgleich die Auseinandersetzung mit der Dimension der Gesellschaft. Jugendliche stehen vor anderen Bedingungen und sind mit anderen Erwartungen konfrontiert als in der Kindheit. Die Jugendphase markiert einen bedeutenden Einschnitt: Erstmals werden ihnen gegenüber eigenständige Entscheidungen zugetraut und auch abverlangt. Diese haben sie in der heutigen Zeit auch größtenteils selber zu verantworten. Damit müssen Jugendliche schon frühzeitig die Verantwortung für die eigene Lebensführung übernehmen. Trotz dieser Prozesse verharren sie eine lange Zeit im Schul- und Ausbildungssystem, um sich für zukünftige Erwerbstätigkeiten zu qualifizieren und auf diese vorzubereiten (vgl. Kap. 2.3.1). Das bedeutet, auf der einen Seite werden ihnen vielfältige Entscheidungen zugestanden und auf der anderen Seite sollen sie sich weiterhin abgetrennt von bestimmten Einflüssen der Gesellschaft entwickeln. Eine Erklärung liefert hier in Teilen die psychologische Sichtweise. Gewisse kognitive Umformungen führen zu unvorhersehbaren Verhaltensweisen. Dies ist zentraler Bestandteil der Jugendphase und schafft zugleich auch das Potenzial, sich über bestehende Normen und Werte hinweg zu setzen (vgl. Kap. 2.2.1). Damit besitzt das Jugendalter eine besondere Entfaltungskraft, gegebene Vorstellungen und Orientierungen zu überwinden (vgl. Kap. 2.3.1).

Die herangezogenen Disziplinen Psychologie und Soziologie zeigen, wie tiefgreifend die Bedingungen der Lebensphase Jugend sind. Hieraus lassen sich dann auch spezielle Erwartungen, die an Jugendliche formuliert werden, ableiten. Jugend soll in der Zeit ihrer Entwicklung spezifische Stationen durchlaufen. Sowohl psychologisch als auch soziologisch sind dabei viele Etappen ähnlich gelagert, jedoch mit anderen Akzenten ausgestattet. Die Auseinandersetzung und Ablösung von der Herkunftsfamilie, der Aufbau neuer (intimer) Beziehungen, der Beginn und die Aufrechterhaltung einer beruflichen Karriere und die Entwicklung eigener Werte und Normen im Kontext der gesellschaftlichen Ordnung. Diese genannten Aspekte werden von Jugendlichen im Prozess der Jugendphase durchlaufen. Das Thema Identitätsbildung stellt in diesem Zusammenhang eine zentrale Größe dar, innerhalb derer sich viele weitere Aspekte wiederfinden lassen. Wenn individuelle und soziale Determinanten zusammengesetzt und interdependent betrachtet werden, kann die Entwicklung von Jugendlichen ganzheitlich in den Blick geraten (vgl. Kap. 2.2.2; Kap. 2.3.2). In diesem Rahmen werden Individuation und Integration aufgegriffen. Individuation als psychologischer Bestandteil der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und Integration als soziologischer Bestandteil der zu absolvierenden Aufgaben in der Lebensphase. Die Bewältigung der benannten

Faktoren kann zu einer ausgewogenen Balance der Persönlichkeitsentwicklung (Sozialisation) beitragen. Diese kann als übergeordnetes Ziel in der Jugendphase angesehen werden (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 38). Dem Aspekt Sozialisation wird daher in Kapitel 3 besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Neben den erwähnten Disziplinen Soziologie und Psychologie wurden zur Betrachtung der Jugendphase noch weitere Bezugsdisziplinen ausgewählt. Sie dienen zum einen dazu, aufzuzeigen, unter welchen vielfältigen Betrachtungen Jugend in der gegenwärtigen Zeit steht, und verweisen zum anderen auf eigene disziplinäre Gedanken, die für die Jugendphase von Relevanz sind. Die Rechtswissenschaft und Kriminologie zeigen, dass den Veränderungen des Jugendalters und den damit einhergehenden erhöhten Konfliktpotenzialen während dieser Zeit auch gesellschaftlich Rechnung getragen wird bzw. werden muss. Rechtliche Normierungen gehen in dieser Hinsicht bspw. von einem anderen Strafmaß als bei Erwachsenen aus. Das delinquente Verhalten in dieser Lebensphase wird den innerpsychischen und sozialen Bedingungen in einem intensiven Maße unterworfen und das Verhalten und die Auflehnung gegenüber anerkannten Normen und Rechten wird als Verarbeitungsmechanismus bestehender Entwicklungsaufgaben verortet (vgl. Kap. 2.4.1). Politikwissenschaft versucht im Rahmen eines eigenen Politikressorts – der Jugendpolitik – mit den besonderen Aspekten der Lebensphase umzugehen und dieser Phase bestmögliche Chancen einzuräumen. Welche kulturellen Expressionsmöglichkeiten Jugendliche nutzen und welche Orientierungen für sie von Bedeutung sind, versucht die Kulturwissenschaft herauszufinden. Mit welchem Verhalten drücken Jugendliche sich aus sowie welche Bedeutung hat dies für die Gesellschaft und insbesondere für den Konsummarkt, sind hier die zentralen Fragestellungen (vgl. Kap. 2.4.2).

Alle diese erwähnten Formen wirken sich auf das Handeln der Jugendlichen aus und beeinflussen ihr Leben. Sie müssen sich diesen Faktoren stellen und lernen, mit ihnen umzugehen, sie zu übernehmen oder sie zu verändern. Diesbezüglich können verschiedene Sozialisationsinstanzen die Jugendlichen unterstützen. Hierzu zählen Familie, und Freunde, aber auch die Schule und die Offene Jugendarbeit. Jede dieser Instanzen weist eigene Stärken und Schwächen bezogen auf ihre Strukturen, Charakteristika und Funktionen auf. Wenn diese aufeinander abgestimmt werden und den einzelnen Instanzen klar ist, was sie in der Lage sind zu leisten und wo ihre Grenzen liegen, können sie somit die Jugendlichen bei ihrer subjektiven Entwicklung ganzheitlich unterstützen. Diese Unterstützungsleistungen sollen im weiteren Verlauf der Arbeit aufgezeigt und für die Offene Jugendarbeit als Bezugspunkt der Arbeit systematisiert werden.

Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit
Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und
eigenständiger Legitimation

Fimpler, T.; Hannen, P.

2016, V, 137 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14606-1