
Konturen einer spätmodernen Jugend: Eine theoretische Rahmung

In der Spätmoderne, deren Kennzeichen Beschleunigung in Technik, im Sozialen und in den privaten Lebensformen (Rosa 2013) sind und Diskurse des Optimierens dominieren, gestaltet sich auch das Leben von Heranwachsenden in anderer Weise als um die Jahrtausendwende. Die Jugendphase lässt sich aufgrund von Pluralisierung, De- und Restandardisierung sowie pluraler Lebensformen kaum noch vereinheitlichen (vgl. Lenz 1988; Ferchhoff und Neubauer 1997; Ferchhoff 1999). Dennoch wird auch gegenwärtig angenommen, dass sich das heranwachsende Subjekt im Wechsel von äußerer und innerer Realität mit gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Harring et al. 2015, S. 14) auseinandersetzt. Beide Annahmen stehen auch nicht im Widerspruch zueinander, sondern markieren eher den sozialen Wandel hin zu einer *spätmodernen Jugendphase*. Immer häufiger wird in jugend- und identitätstheoretischen Diskursen die Frage aufgeworfen, ob eine stabile Identität angesichts spätmoderner Pluralität noch ein Modell für eine moderne Subjektwerdung ist. Mit zunehmender Individualisierung wird „Ambivalenz als Lebensparadigma“ zu einer spätmodernen Herausforderung: „Flexibilität ist so nicht nur eine objektive Verhaltensaufforderung, sondern auch ein überlebenswichtiges subjektives Bewältigungsprogramm“ (Heitmeyer et al. 2011, S. 17). Damit könnte sich auch die Annahme von Jugend als Bildungsmoratorium oder Schonraum verflüssigen. Dominant scheinen eine Auseinandersetzung mit Ambiguität, Kontingenzen und eine Vielfalt an Optionen im Zeichen eines unternehmerischen Selbst (ebd., S. 22) zu sein. Winkler (2015b, S. 52) formuliert, dass in der „Übersteigerung der Events“ es nicht mehr darum gehen könne, „im Medium des Sozialen sich selbst zu identifizieren“. Mit einer Radikalisierung und Beschleunigung der Moderne hat „das stabile Selbst (...) keine Chance mehr“. Damit grenzt er sich von Ansätzen mit Entwicklungsaufgaben für die Jugendphase ab. Aber auch Hurrelmann und Bauer (2015, S. 115) formulieren: „Die Verantwor-

tung für die Gestaltung der eigenen Biografie und die Maßstäbe für die individuelle Lebenslaufnavigation liegen in der Hand jedes Einzelnen“.

Wie nun auch immer die Konzeptionen von Jugend ausfallen, einig sind sich die Forschenden darin, dass „ganz spezifische Kompetenzen“, das Erkennen von „eigenen Stärken und Schwächen“ (vgl. ebd., S. 115), „Selbstorganisation“ sowie die „Kompetenz zur Selbststeuerung“ (Quenzel et al. 2015, S. 376) zentral sind. Damit werden Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden bedeutsam (vgl. Keupp 2005). Interessanterweise forscht die Kindheits- und Glücksforschung schon seit längerem nach dem subjektiven und objektiven Wohlbefinden. Danach benötigen Heranwachsende ein subjektives Wohlbefinden (vgl. LBS-Kinderbarometer 2009), um sich in einer globalen und fluiden Welt zurechtzufinden (vgl. Bertram 2011). Denn eine Zufriedenheit mit sich und das Gefühl von Selbstwirksamkeit befähigen zu einem positiven und gelassenen Umgang mit Optionsvielfalt, permanentem Wandel und sozialer Beschleunigung.

Dies unterstreicht neuere Diskussionen, nach denen ‚harte‘ Fakten wie Einkommen der Eltern, Berufstätigkeit sowie Wohnort nicht alleine Wohlbefinden erklären (vgl. Bertram 2016). Es bedarf der Perspektive der Heranwachsenden selbst. Dieses Umdenken weg von demographischen Fakten ist nicht zuletzt der Kinderrechtskonvention von 1989, aber auch der Änderung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Wiesner 2015) geschuldet. Ins Interesse rücken die Perspektiven von Heranwachsenden, ihre Rechte auf Mitbestimmung, Erziehung, Gesundheit und ihre Teilhabechancen.

Diese Gedanken wollen wir für die Jugendforschung fruchtbar machen und aufnehmen. Vor allem, da sie sich mit gegenwärtigen gesellschaftstheoretischen Prognosen um eine Beschleunigung von Gesellschaft verknüpfen lassen und sich daraus Erkenntnisse für die Jugendphase ergeben. Spätmoderne Gesellschaften sind nach Rosa (2016) auf eine Steigerung durch stetes Wachstum, Beschleunigung und eine Verdichtung von Innovationen angelegt. Dazu gehören ein offener ethischer Horizont und eine ethische Privatisierung (alles ist wählbar), wobei moderne Strukturimperative wie „der Modus dynamischer Stabilisierung“ (ebd., S. 44) und Konkurrenz wirken. Insofern wird fraglich, inwiefern „Authentizität als Stimmigkeit“ und „Identität als Projekt“ (Keupp 2005, S. 69) noch als zentrale Aspekte der Jugendphase begriffen werden können, wenn sich angesichts moderner Beschleunigung Identität nach der Maxime von Autonomie aufzulösen scheint. Stattdessen scheint das subjektive Wohlbefinden, die allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben und speziell mit Mutter und Vater (Familie), Schule und Peers zu einem Barometer guten Lebens geworden zu sein, auf deren Grundlage Heranwachsende ihre Kompetenzen und Fähigkeiten entfalten können, sollen und müssen. Jugendliche streben – so zeigen die Ergebnisse der Shell Studie 2015 – gleichermaßen nach „Sicherheit und Flexibilität“ (Quenzel et al. 2015, S. 381).

Wie nun lässt sich die Jugendphase in der Spätmoderne beschreiben, lassen sich zentrale Kennzeichen ausmachen? Wie wichtig sind Familie und Freunde? Welche Bedeutung kommt der Schule und auch den Medien zu? Um Konturen für eine spätmoderne Jugendphase zu zeichnen, setzt man am besten an dem von Beck (1986) beschriebenen flächendeckenden Prozess einer gesellschaftlichen Individualisierung an, der in den späten 1960er beginnt und dessen Auswirkungen heutige Lebensformen beeinflussen. Damit lässt sich gleichzeitig aufzeigen, inwiefern für Jugendliche die Familie an Bedeutung gewinnt und die Generationsbeziehungen nicht mehr auf Abgrenzung angelegt sind, sondern familiäre Beratung und jugendliches subjektives Wohlbefinden ineinander fließen.

1 Moratorium und stabile Identität: Merkmale einer modernen Jugendphase

Ein enormer Industrialisierungsschub und eine wirtschaftliche Vollbeschäftigung in den 1960er Jahren gehen einher mit einem ‚Fahrstuhleffekt‘ für alle sozialen Schichten. Dies führt zu einer Steigerung von mehr Geld, besseren Lebensbedingungen und einer besseren medizinischen und technischen Versorgung. Zeitgleich kommt es zu einem Mehr an Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten jenseits von sozialen Gruppenbindungen, geschlechtlicher Zugehörigkeit und kulturellem Hintergrund. Dieser wohlbekannt soziale Wandel hin zu einer Moderne revolutioniert auch die Gestaltung der generationalen Ordnung der Jugendphase, nämlich weg von einer Vorstellung von einer Primitiv- und Kulturpubertät (vgl. Roth 1961). An deren Stelle treten Annahmen einer modernen Jugendphase.

Über eine Ausdehnung des Bildungssystems wird die Vorstellung von einem *Bildungsmoratorium* als zentraler Kern (Hornstein 1966) einer modernen Jugendphase erstmals schulisch institutionalisiert und alle Jugendlichen werden mit Themen der Aufklärung und Selbstreflexivität im Dienste einer besseren Gesellschaft (vgl. Tenbruck 1965; Neidhardt 1970) konfrontiert. Eine Verlängerung der Schulpflicht und eine damit einhergehende Homogenisierung von Altersgleichen durch das Schulsystem entbindet die meisten Heranwachsenden von einer frühen Ausbildungs- und Berufstätigkeit. Während 1960 70 Prozent der Schüler- und Schülerinnen die Hauptschule besuchen, sind es 1995 nur noch 23 Prozent (Statistisches Bundesamt 1997, S. 64). Mit der Bildungsreform (vgl. Dahrendorf 1965) wird Jugend zu einem Ermöglichungsraum für *alle*, sie „prädestiniert Jugendliche dazu, als Repräsentanten eines allgemeinen und klassenübergreifenden Bürgerstatus aufzutreten und ein entsprechendes (ideologisches) Bewußtsein zu entwickeln. Sie verkörpern mehr als der durchschnittliche Erwachsene das politische Interesse am Gesamtwohl, an der langfristigen Zukunft“ (Zinnecker 1987, S. 314).

Diese Zeitdiagnose von Zinnecker offenbart den Charakter der Modellierung der Jugendphase. Politisch gewollt und in Strukturen übersetzt wird den Heranwachsenden zunehmend über die Schule und der Verlängerung der Schulpflicht ein eigenes Leben zugestanden.

Mit der Verlängerung der Schulpflicht etabliert sich eine Jugendzeit institutioneller wie auch ideeller Art. Die direkte soziale Kontrolle des Arbeitsmarktes verändert sich dadurch und kann nur indirekt auf jugendliches Leben wirken. Die damalige Begrenzung des Schulalltags auf halbe Tage und die damit verbundene frei zur Verfügung stehende Zeit ermöglichen eine *Bildung altershomogener Peergroups mit jugendkulturellen Stilformen*. Zu einem zentralen Ort der Selbsterprobung werden die Treffen mit Peers. Die sozialisatorische Wirkkraft der Peergroup wird auf wissenschaftlicher Ebene in ein generationentheoretisches Konzept übersetzt (vgl. Eisenstadt 1966; Tenbruck 1962; Schelsky 1957), wonach sie Erziehungs- und Bildungsaufgaben übernimmt und in emotional distanzierte Rollenmuster einübt (vgl. Buchhofer et al. 1970, S. 312). Jugendkulturen werden als expressive Aktivitätssysteme gedeutet: „Jugend fungiert als Exponent und Vorreiter urbaner Lebensstile und Szenen, die sich in Metropolen und Ballungsräumen industriekapitalistischer Gesellschaften gebildet haben“ (Zinnecker 1987, S. 321). Auch die in den 1980er Jahren aufkommende Sozialisationsforschung (vgl. Hurrelmann und Ulich 1980) verdeutlicht die Sozialisationsprozesse von Heranwachsenden, deren *produktive Eigenleistungen in den Peergroups* jenseits von Familie und Schule (vgl. Hurrelmann 1983).

Weit verbreitet ist damals die These, dass in modernen Gesellschaften Eltern den erwachsen werdenden Kindern die erforderlichen Anforderungen für ein kritisches Handeln (vgl. Buchhofer et al. 1970, S. 312) nicht mehr vermitteln können. So schreibt Girschner: „Besonders bei den Eltern wird systematisch ein Lernprozess gefördert werden müssen, um ihnen Verhaltensänderungen ihrer Kinder, stärkere Kritikbereitschaft z. B. verständlich zu machen. Gleichermaßen muss ihnen einsichtig gemacht werden, dass nicht nur sehr viel mehr Diskussion mit allen ihren Folgeerscheinungen in der Schule stattfinden wird, sondern dass auch konkurrierende gesellschaftliche Interessen und Normen in der Schule sich verdeutlichen dürfen und müssen“ (ebd. 1974, S. 861). Heranwachsende lösen sich folglich von ihren Eltern ab. Der Gedanke einer *Ablösung von den Eltern* wird in die These von einer Abwendung der Jugendlichen von privaten partikularen und einer Hinwendung zu universalistischen Werten mit einer Orientierung an Peergroups überführt. Der Begriff der Ablösung entspringt psychologischem Vokabular, meint aber eine bewusste reflexive Abgrenzung von den Eltern.

Identitätsfindung wird in den 1980er Jahren zum Kern der Jugendphase (vgl. Baacke 1985; Hornstein 1982; Allerbeck und Hoag 1985). Das Nachdenken über sich selbst, über die eigenen Lebensformen, die Frage, wie man sich binden möch-

te, aber auch solche über eine berufliche Orientierung, Medien (vgl. Baacke 1988), Konsum und gesellschaftliche Partizipation gerinnen zu zentralen Themen – zu Entwicklungsaufgaben – der modernen Jugendphase. In kritischer Distanz gegenüber Etabliertem, den Eltern, Staatlichem und Ökonomischem entwickeln Jugendliche eine *autonome Identität*. „Der Übergang in das Erwachsenenalter ist dann möglich, wenn alle jugendaltersspezifischen Entwicklungsaufgaben bewältigt sind und zugleich – was teilweise Voraussetzung dafür ist – die psychodynamischen Veränderungen sowie der Prozeß der inneren Ablösung von den Eltern abgeschlossen sind, wenn also die ‚Adoleszenzkrise‘ bewältigt ist“ (Hurrelmann et al. 1985, S. 13). Nur bei Bewältigung der Aufgaben stellen sich Gefühle von Einzigartigkeit und Autonomie ein. Eine Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beinhaltet aber auch den Gedanken eines ‚Glücks‘, eines subjektiven Wohlbefindens – auch wenn dies nicht so thematisiert wird (vgl. Havighurst 1998). Dafür aber wird von einer gelungenen Transition in das Erwachsenenalter gesprochen.

Unterlegt mit dem Identitätsmodell von Erikson (1981) enthält die moderne Jugendphase ein reflexives Moratorium, sie ist eine „Aufschubperiode (...), die durch selektives Gewährenlassen der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist“ (Erikson 1975, S. 164f.). Im Verweilen im Hier und Jetzt in Form eines Bildungsmoratoriums erhalten Jugendliche die Möglichkeit, in der Bearbeitung von Fragen über Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und einer Freisetzung von sozialen Bindungen eine *stabile und autonome Identität* auszubilden. Assoziiert wird damit eine Steigerung qualitativer Freiheit, eine Erneuerung gesellschaftlichen Lebens durch Anerkennung der Anderen und Findung einer Ich-Identität. „Die Jugendphase muss gleichermaßen als Erwerb von Ich-Identität und als Erwerb von sozialen Handlungs- und Arbeitskompetenzen verstanden werden“ (Hurrelmann et al. 1985, S. 25). Die Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zu Peergroups unterstützen den ‚Erwerb von Ich-Identität‘ – und letztendlich mit einer beruflichen Qualifikation sowie einer Familiengründung den Übergang in das Erwachsenenalter.

„Jugenden“ in sozialen Milieus

Aber Jugend wird zugleich auch milieuspezifisch betrachtet, vor allem seit Erscheinen der ‚Feinen Unterschiede‘ (vgl. Bourdieu 1982). *Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen* enthält danach unterschiedliche Konnotationen (vgl. Zinnecker 1986), womit auch die Vorstellung von *einer Jugend für alle* in Frage gestellt wird. Die oberen sozialen Schichten gestalten Jugend als Persönlichkeitsentwicklung und als eigenständigen Wert mit spielerischen Experimenten und Muse. Die mittleren sozialen Milieus deuten Jugend als individuelle Mobilität, als transitorische Laufbahn und als Zeit, in der Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Untere soziale Milieus sehen Jugend eher als soziokulturelle Alterskonvention, als Ein-

stiegsphase in den Erwachsenenstatus oder als physisches Jugendleben im Sinne von begehrter Körperlichkeit (vgl. ebd., S. 115).

Die Jugendkonzepte enthalten ideologische Vorstellungen sowie auch Reproduktionsstrategien verschiedener sozialer Milieus. Während die Identitätskrise und Postadoleszenz eher von der bürgerlichen Intelligenz favorisiert wird, die kleine bürgerliche Intelligenz die Kultur-Pubertät propagiert, wird in den unteren sozialen Milieus die hedonistische Jugendkultur und Fankultur akzentuiert. Zinnecker beschreibt in den 1980er Jahren *drei ‚Jugenden‘*, die „Jugend als politisch-kulturelles Moratorium, Jugend als Bildungslaufbahn und Jugend als kommerzielle Jugendkultur bzw. subkultureller Stil“ (Zinnecker 1986, S. 119). Solche Muster wirken in die Gestaltung einer generationalen Ordnung von Jugend hinein und vervielfältigen jugendliches Leben. Das Herstellen von Erprobungsräumen im Familiären, Schulischen und in der Freizeitgestaltung sowie eine Respektierung der Bedürfnisse der Heranwachsenden lassen sich auch als *erste Anzeichen eines zivilisatorischen Wandels* lesen und sind insofern auch zu verstehen als eine Vielfalt an jugendlichem Leben (vgl. Lenz 1988). Nicht zuletzt wirken dabei *Mechanismen der Marktökonomie*, die eine Freiheit des Wählens und Akteure des Konsums propagieren. Heranwachsende unterliegen somit in ihren Peergroups und mit ihren Lebensstilen ähnlichen Prinzipien des Marktes wie Erwachsene, auch wenn sie unterschiedlich gelebt werden und verschiedene, zum Teil sich abgrenzende, ‚Jugenden‘ entstehen.

Destandardisierung, Übergänge und Selbstsozialisation

Mit individualisierungstheoretischen Ansätzen wird dann auch Kritik angemeldet gegenüber Vorstellungen von Jugend als Moratorium und Transition. Nach Olk (1985) individualisiert und entstrukturiert sich die Jugendphase aufgrund von zwei historischen Entwicklungen: Eine Stabilisierung der Moderne in den 1950er Jahren und damit einhergehend eine Chronologisierung und Standardisierung des Lebenslaufs, mit der die Altersphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter verbunden sind, ermöglichen darauf aufbauend eine Öffnung von alters-, sozial- und geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern. Der institutionalisierte Lebenslauf (vgl. Kohli 1985), der auch die Jugendphase normiert, verliert seine Struktur und der Lebenslauf nimmt individualisierte Formen an. Dies führt nach Olk (1986) bei gleichzeitiger *Destandardisierung* zu einer *Entstrukturierung* der Jugendphase.

Von einer sprunghaften Vermehrung jugendkultureller Stile spricht Ferchhoff (1999), die von ‚Unterabteilungen‘ und verschiedenen ‚Stämmen‘ gekennzeichnet sind. Verändert hat sich nach Ferchhoff, dass *keine Identitätsfixierung auf einen Jugendstil* und keine ganzheitliche Stilbildung mehr vorzufinden sind. Auch vervielfältigen und entzeitlichen sich die Übergänge in das Erwachsenenalter. Stauber

(2004) stellt die These von *Yoyo-Übergängen* auf, da mehrfach zwischen jugendlichen und erwachsenen Lebensformen hin- und hergesprungen werden kann. Übergänge sind von Reversibilität, Fragmentierung und Diversifizierung gekennzeichnet. Die ehemals eindeutigen Konturen einer modernen Jugend erodieren aufgrund von Individualisierungsprozessen.

Entstandardisierung und Restandardisierung weisen auf weitere Anzeichen eines Wandels hin. Beschrieben wird dies auch in den Annahmen von Zinnecker (2000) zur Selbstsozialisation: *Verselbstständigung* und *Vergesellschaftung* von Jugend werden als zwei Seiten einer Selbstsozialisation von Heranwachsenden (ebd. 2000) gedeutet. *Selbstsozialisation* wird im Kontext von Elias (1976) als eine zunehmende sozialisatorische Dynamik der Dienstleistungsökonomie in Form eines Selbstzwanges interpretiert. In der generationalen Ordnung ‚Jugend‘ vollzieht sich nach Zinnecker eine Zurücknahme konkreter erwachsener Kontrolle bei einer gleichzeitigen Zunahme von gesellschaftlichen Formen verinnerlichter Selbstzwänge. Dieser historische Wandlungsprozess wird als Selbstsozialisation gedeutet, durch den unterschiedliche Dynamiken einer Moderne und einer sich gleichzeitig ankündigenden Spätmoderne beschrieben werden, wenn auch der Begriff Spätmoderne zur Beschreibung nicht gewählt wird.

Einerseits befördert nach Zinnecker das Bildungssystem mit seinem Versprechen auf ein mögliches *Bildungsprivileg ein Moratorium* und andererseits ruft die moderne Dienstleistungsgesellschaft zur *konsumorientierten Selbstsozialisation* auf. Diese beiden Strukturmuster widersprechen sich teilweise, stehen aber in dieser historischen Zeit auch relativ unverbunden nebeneinander. Während im ausgehenden 20. Jahrhundert das *pädagogische Jugendmoratorium des Schulischen* noch auf Muster und Strukturbedingungen einer klassischen Moderne ausgerichtet ist, greift *gleichermaßen der Konsumkapitalismus* der Spätmoderne. Beides wirkt sich aus, sodass jugendliches Moratorium als Schutz- und Schonraum erlebt und gleichzeitig konsumistische Selbstsozialisation praktiziert wird. Die Jugendphase wird zu einer „Erst-Erfahrung von Gesellschaft und gesellschaftlichem Handeln (...), in deren Medium sich die Identität erprobt und (sie) ideologische Orientierungen ausbilden“ (Zinnecker 1987). Konsum- und Freizeitindustrie rufen Jugendliche zur Geschmacksbildung auf, mit der eine Angleichung der Generationen als Konsumenten verbunden ist. Die Stilbastelei, das Synthetisieren von Alltags- und Medienwelt, wird Teil jugendlichen Lebens. Ohne dass Zinnecker die Spätmoderne erklärt und diese auch erst im beginnenden 21. Jahrhundert ausbuchstabiert wird (Rosa 2007), benennt er relativ präzise die neuartigen Vergesellschaftungsmuster. Zinnecker erkennt den Wandel sogar noch früher, denn schon 1987 schreibt er, die Jüngeren „sind angehalten, frühzeitig mit der eigenen Person und eigenen Lebensentwürfen zu experimentieren und dies in eigener Regie und unter Nutzung verinnerlichter Selbstzwänge“ (ebd. 1987, S. 325).

Der Wandlungsprozess hin zu einer spätmodernen Jugendphase setzt somit schon im ausgehenden 20. Jahrhundert ein, zu einer Zeit, als dominantes Muster noch die moderne Jugend ist. Gesellschaftliche Prozesse verlaufen auf vielfältigen Ebenen und enthalten neben modernen und spätmodernen Strukturen, Normen und Werten auch traditionelle. Eine Individualisierung von Lebenslauf und Lebensstilen mit der Folge einer Pluralisierung und einem Aufbrechen von einheitlichen Übergängen für alle, der Wandel auf dem Bildungsmarkt und die veränderte mediatisierte Alltagskultur befördern jedoch einen erneuten Wandel der Jugendphase.

Die Verselbständigung der Jugendlichen ist somit nicht nur als ein Produkt des schulischen Bildungsmoratoriums (vgl. Reinders 2003, 2006) zu verstehen, sondern Individualisierung, Dienstleistungsökonomie und globale Konkurrenz tragen ebenso zum Wandel der Jugendphase bei, so dass dieser auch als Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels einer Zivilisationsgeschichte (vgl. Elias 1976) verstanden werden kann. Analysen wie Destandardisierung, vielfältige Vor- und Rückwärtsbewegungen zwischen Jugendphase und Erwachsenenalter aufgrund verschlungener Ausbildungswege, Arbeitslosigkeit und partnerschaftlicher Trennung (Yoyo-Übergänge) sowie Selbstsozialisation deuten den Wandlungsprozess schon im Übergang zum 21. Jahrhundert an.

Ablösung von Eltern und Erziehung des Verhandels

So differenziert diese Analysen auch sind, sie vernachlässigen dennoch aufgrund einer Dominanz strukturfunktionaler, system- und sozialisationstheoretischer Annahmen die Bedeutung von Familie. In den meisten Ansätzen, egal mit welcher theoretischen Ausrichtung versehen, ist die Familie mehr oder weniger unbedeutend: Jugendliche *lösen sich von Vater und Mutter ab* oder sie sind der ‚*milieuspezifische Hintergrund*‘, mit dem soziale Benachteiligung erklärt wird (vgl. Mangel und Brinkhoff 1998). Dadurch bleibt außen vor, dass in private Beziehungen Prozesse des Gesellschaftlichen hineinwirken und sich gerade dadurch auch jugendliches Leben wandelt.

Auch hier entstammen theoretische Annahmen den 1960er Jahren. Auf diese wird immer wieder – gewollt oder ungewollt – rekurriert. Jugend wird nämlich als eine eigene Teilkultur von Gesellschaft mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit jenseits von Familie gedeutet (vgl. Tenbruck 1965, S. 55f.) Es wird außer Acht gelassen, dass Heranwachsende zugleich in und mit ihrer Familie leben. In Auseinandersetzung mit diesen Annahmen ist kritisch zu fragen, wieso familiäre Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen als *rein partikularistisch* und nur öffentliche Lebensbereiche als *universalistisch* und instrumental gedeutet werden.

Familie wird dadurch zu einem Randthema. Allerdings hätte eine Betonung familialer Bindungen das Theoriegebäude der Jugendkulturansätze (bspw. vgl. Wil-

lis 1982) in Frage gestellt. Vereinzelt empirische Ergebnisse zeigen jedoch, dass der angenommene Gegensatz von Familie und Gesellschaft für die Heranwachsenden so nicht vorhanden ist. Ein aufmerksamer und auch suchender Blick in die Shell Jugendstudie 1975 bringt zutage, dass Jugendliche in dieser Zeit durchaus familienorientiert und mit ihrer Erziehung zufrieden sind. So sagen 66 % der Jugendlichen für den Vater und 62 % für die Mutter, dass sie überhaupt nicht streng oder eher nicht streng erzogen wurden (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1975). Zudem empfinden 72 % der Heranwachsenden, die 1975 befragt wurden, keinen Unterschied zwischen der Intimgruppe Familie und anderen institutionellen Organisationen. Allerdings betonen 28 % aus der unteren sozialen ‚Schicht‘ oder mit geringer Bildung, dass sie eine Diskrepanz verspüren. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen bildungsorientierter Schule und bildungsfernen sozialen Milieus. Nur eine kleine Anzahl sieht die Eltern als notwendiges Übel (2 %) oder steht ihnen gleichgültig (3 %) gegenüber, und nur 1 % „hasst“ die eigenen Eltern (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse werden jedoch nicht wirklich interpretiert und in theoretische Annahmen integriert.

Aus der Sicht der Jugendtheorien der 1980er Jahre führt dies nämlich zu einem richtigen Problem, denn die Jugendlichen sind – empirisch gesehen – familienbezogen und zugleich jugendkulturell orientiert. Erklärt wird dies als ‚Widerspruch‘: „Dieser mögliche Widerspruch in ihrer Situation dürfte auf den Versuch zurückgehen, auf der Ebene von Orientierungen und Sprüchen ihre Selbständigkeitsansprüche anzumelden und unter Gleichaltrigen im gemeinsamen Alltag abzusichern, ohne dass sie immer schon lebenspraktische Bedeutung für das Verhältnis zu den Eltern haben oder haben können“ (Fuchs 1981, S. 343). Mit anderen Worten: jugendkulturelle Stile und familiäre Orientierung widersprechen sich nicht für die Jugendlichen, aber lassen sich nicht mit damaligen theoretischen Ansätzen beantworten. Denn unterstellt wird, dass die Jüngeren in der Studie das Bild von einer Ablösung verzerren, da sie noch stärker als die Älteren emotional an die Eltern gebunden sind. Herangezogen wird das unterschiedliche Alter des Samples für eine Bestätigung der These von der Ablösung. Darauf wird angespielt, wenn Fuchs von ‚lebenspraktischer Bedeutung‘ spricht. Argumentiert wird damit im Rahmen jugendtheoretischer Annahmen. Eine grundsätzliche Interpretation der Ergebnisse hätte eine Revision der jugendtheoretischen Annahmen zur Folge gehabt. Dieser Schritt wird allerdings nicht unternommen.

Auch ist nicht ersichtlich, warum Differenzenerfahrungen eine besondere Erfahrung der Jugendphase sein sollen, denn auch moderne Gesellschaften zeichnen sich durch Differenzen und unterschiedliche Interaktions- und Handlungsmuster aus. Schon in der Kindheit werden solche Muster erlebt und Umgangsweisen erarbeitet. Aber auch Familie ist gekennzeichnet von Differenzen aufgrund von Verwandtschaftslinien, Geschwistern, Vater und Mutter. Zudem wirken Strukturen

der Arbeitswelt in familiales Leben hinein. Hinzu kommen Konflikte zwischen den Generationen oder Erfahrungen einer elterlichen Trennung und folglich mit neuen Partnern von Mutter und Vater. Heranwachsende erleben in Familie vielfältige Differenzen, Widersprüche sowie unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen.

Gerade die Familie ist jene Institution, in der aufgrund von Gebürtlichkeit stets *Differenzerfahrungen* in familialen Generationsbeziehungen eingelagert sind. In familialen Generationsbeziehungen erleben Heranwachsende generative Differenzen (vgl. Wimmer 1998) durch das Erfahren von eigener Leiblichkeit und Anderen, Alter und Geschlechtlichkeit. Familiäre Interaktionsbeziehungen konstituieren eine Generationendifferenz, die nicht vereinheitlicht, da sie die Fremdheitserfahrung aufgrund von Gebürtlichkeit und Sterben immer schon in sich trägt (vgl. Winterhager-Schmid 2000). Die Familie ist kein abgeschotteter Raum jenseits von Gesellschaftlichkeit. In den Jugendtheorien des letzten Jahrhunderts sind jedoch vielfach Konstruktionen enthalten, die sich auf eine Beschreibung von Jugend jenseits von Familie konzentrieren und Familie als etwas rein partikular und einseitig Begrenztes fassen.

Aber auch für die Gegenwart ist unerforscht, wie sich die Beziehungen zwischen Eltern und Heranwachsenden konkret gestalten und sich darin spätmoderne Strukturen zeigen. Der gesellschaftliche Wandel einer Individualisierung (vgl. Beck 1986; Giddens 1997) befördert in den 1980er und 1990er Jahren im Privaten neue Muster des Erziehens, die familiäre Beziehungen grundlegend verändern. Anstelle eines befehlserziehenden Tons zwischen Älteren und Jüngeren halten Ideen einer Gleichberechtigung Einzug in das Private. Die Beziehungen zwischen Eltern und Heranwachsenden intimisieren (vgl. Zeiher 1994) und Alterszuschreibungen nivellieren sich (vgl. Böhnisch und Blanc 1989). Heranwachsende erleben zunehmend eine *Erziehung des Verhandels* (vgl. Preuss-Lausitz 1991; Schütze, Geulen 1991; Ecarius 1995), mehrheitlich eine kindbezogene Familienfreizeit und einen großen Grad der Informalisierung. Zivilisationsgeschichtliche Annahmen (vgl. Elias 1976) beschreiben den Wandel von einer Fremd- zur Selbstkontrolle, im Zuge dessen ein ‚neues‘ Erziehungsmuster – das des Verhandels – aufkommt, das auf eine Förderung von Selbstbestimmung der jungen Generation ausgerichtet ist (vgl. du Bois-Reymond et al. 1994). Gleichsam schleicht sich mit einer Aufwertung des Kindes als handlungsaktives Subjekt eine neue Form gesellschaftlicher Disziplinierung in das Private ein. Historische Wandlungsprozesse werden im Privaten aufgenommen und verändern nicht nur die Erziehung und familialen Alltag, sondern das Leben aller.

Der Prozess der Informalisierung sowie die zunehmende Auflösung tradierter Verhaltensstandards lassen in der familialen Erziehung das heranwachsende Subjekt spätestens seit den späten 1970er Jahren zunehmend in das Zentrum rü-

cken. Das kindliche Wohlbefinden wird bedeutsam, auch wenn es zu jener Zeit noch keine Konzeptionalisierung von ‚Wellbeing‘ gibt. Das *Finden eines eigenen Standpunktes* sowie eine *individuierte Lebensführung* werden aber nach und nach zu *Erziehungsinhalten*, zeitgleich wie sich das soziale Weltgeschehen immer weniger innerhalb von traditionellen Strukturen einordnen lässt (vgl. Leitner 1982, 119). Nicht mehr die soziale Position und die dazugehörenden Typisierungen einer traditionellen Machtbalance binden Heranwachsende in den Rhythmus mit dem Weltgeschehen ein, sondern die eigene Lebensgeschichte wird zur Erkenntnisperspektive für Begründungen, Aushandlungen und Stellungnahmen, die sich neben anderen vor allem in alltäglichen familialen Interaktionen und Erziehungspraktiken herausbildet: „Die Erkenntnisperspektive, welche Auswahl und Anordnung der Daten bestimmt hatte, wird zum Bildungsgesetz des Individuums, als seine Individualität, sein ‚innerstes Wesen‘ reifiziert“ (ebd. 1982, 148). Eine Erziehung des Verhandelnst entpuppt sich so zu einer modernen und marktökonomischen Entsprechung mit dem Versprechen an die jüngere Generation auf eine eigenständige Lebensgestaltung mit Autonomie und Selbstverwirklichung (vgl. Beck und Beck-Gernsheim, 1994).

Abschied vom modernen Jugendleben

Traditionale Milieus, Geschlechterordnungen und kulturell festgeschriebene Identitäten werden über Individualisierung und Pluralisierung öffentlich und privat aufgesprengt. Der Wandel von einer identitätsstiftenden jugendkulturellen Stilsuche, einem Bildungsmoratorium bei gleichzeitiger Ablösung von den Eltern und einer autonomen Identitätsfindung hin zu einer kindzentrierten Erziehung mit einer Orientierung an subjektivem Wohlbefinden, einer Destandardisierung von Übergängen und milieuspezifischen Jugendstilen führt in der Jugendforschung dann auch zu kritischen Überlegungen.

Ferchhoff (1999, 2007) fragt, ob von jugendlicher Identitätsbildung im Sinne von Unverwechselbarkeit und Autonomie noch gesprochen werden kann oder ob nicht vielmehr von einer prinzipiellen Offenheit und auch Unabgeschlossenheit moderner Patchwork-Identitäten auszugehen ist. Thematisiert wird, dass sich in der Jugendphase sowohl *Identitätsmontagen* als auch soziokulturelle Handlungsformen herausbilden, die von Erfahrungen in den sozialen Milieus und damit in den Familien geprägt sind. Sein Selbst durch Erproben verschiedener kultureller Stilformen zu schmieden und dabei bewusst auszuwählen, damit sich ein jeder vom Anderen unterscheidet, diese experimentelle Selbstfindung verändert langfristig die Jugendphase mit ihren normativen Anforderungen. Honneth betont, dass eine Individualisierung der Lebenswege zu einer *Authentizitätssteigerung der Individuen* (vgl. Honneth 2012, S. 66) führt: „die Subjekte erproben verschiedene Existenzformen, um im Lichte der gemachten Erfahrungen jeden Kern des eige-

nen Selbst verwirklichen zu können, der sie von allen anderen möglichst deutlich unterscheidet“ (ebd., S. 72).

Die vielen Handlungsoptionen, die Möglichkeiten der Teilhabe in verschiedenen Sozialmilieus und der verstärkte Kontakt mit *interkulturellen* und *transsexuellen* Lebensformen sowie die Zunahme romantischer Deutungsmuster für private Bindungen produzieren so viele Identitätsformationen, dass Identitätsfindung sich selbst überstilisiert. Damit verflüchtigt sich auch der Gedanke eines Bildungsmoratoriums zusehends. Die „Vorstellung eines Schutzraumes, eines Moratoriums, scheint angesichts der vorangeschrittenen ‚Vergesellschaftung‘ von Kindheit und Jugend und der Bildungsinstitutionen obsolet zu sein“ (Heitmeyer et al. 2011, S. 21).

Gesellschaftliches Leben ist gegenwärtig gekennzeichnet von Pluralität, Optionalität und Konsumorientierung. Bröckling spricht vom „unternehmerischen Selbst“, Honneth (2012) von der „organisierten Selbstverwirklichung“, Bude (2014) von der „Gesellschaft der Angst“ und Neckel und Wagner (2013) nennen es „Leistung und Erschöpfung“. Selbstfindung, Authentizität und Sprengung von Konformität, die sich in Präsentationen eines authentischen situativen Selbst zeigen, avancieren zu neuartigen spätmodernen Formationen. Diese sind nicht nur positiv und eindeutig, sondern enthalten auch kritische Dimensionen: Denn *Anrufungen wie Selbstfindung und Authentizität einerseits und Beschleunigung sowie Flexibilität andererseits enthalten Widersprüche* und können überfordern. Damit aber befindet sich auch die Jugendphase im Wandel, wobei sich *die Achsen von Familie, Schule und Peers als Sozialisationsinstanzen verschieben*. Dies beschreibt auch der aktuelle Diskurs der Jugendforschung über Ambiguität und Kontingenzen aufgrund von Vielfalt und geforderter Flexibilität als Bewältigungsstrategie (vgl. Heitmeyer et al. 2011, S. 17). Insofern möchten wir weniger nach Identitätsformationen fragen, sondern nach dem subjektiven Wohlbefinden von Jugendlichen und den Interaktionsmustern sowie der Bedeutung von Vater und Mutter in der heutigen Zeit. Dies aber ist zu begründen mit theoretischen Ansätzen über die Spätmoderne und Annahmen zur Subjektivierung des Optimierens. Dafür werden wir im folgenden Schritt die veränderten Gestaltungsmöglichkeiten ein Selbst zu entfalten und die Konsequenzen für die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers genauer beleuchten und diskutieren.

2 Aktuelle Zeitdiagnosen einer spätmodernen Jugend

Spätmoderne Lebensformen sind von Pluralisierung, Rationalisierung und digitaler Technisierung geprägt. Beck (1986) und Giddens (1996) nennen dies die *spätmoderne Stufe des reflexiven Individualismus*. Optionsvielfalt, Differenzierung

und Instrumentalisierung im Privaten, Beruflichen, in Kultur, Konsum und Ökonomie betreffen nicht nur erwachsene Menschen, auch Heranwachsende sind beeinflusst von Globalisierung, Deregulierung und eigenverantwortlicher Lebensführung (vgl. Koppetsch 2013). Posttayloristische Unternehmensstrategien verändern die Berufswelt ebenso wie schulische und berufliche Qualifikationsanforderungen. Sie wirken auch in das private Leben hinein. Die spätmoderne Individualisierung enthält eine Verflüchtigung einer einheitlich normierenden Vorstellung von einem guten Leben und bringt eine zunehmende Verselbstständigung sowie Selbstverantwortlichkeit und Selbstkontrolle hervor. Sinnfindung und berufliche Interessen sind aus sich heraus zu begründen, verflochten mit dem Anspruch auf Authentizität und subjektives Wohlbefinden. Mit einer „Pluralität an Modernen“ (Rosa 2007, S. 140) geht eine soziale, technische und individuelle Beschleunigung einher, die das Leben für alle in aller Altersgruppen dynamisiert.

In die generationale Ordnung der Jugendphase wirken diese gesellschaftlichen Bedingungen ein (vgl. Scherr 2005; Keupp 2005). Heranwachsende sehen sich konfrontiert mit neoliberalen Deregulierungsmaßnahmen, mit Beschleunigung und Individualisierung: Jugendliche ‚sollen‘ sich in eine ich-regulierte Selbstfindung einüben, offen sein für Optionalität und die Fähigkeit entfalten, flexibel mit Unbekanntem umzugehen (vgl. Hurrelmann und Albrecht 2014). Dabei geht es zugleich auch um das Erlernen von Bewältigungsstrategien für Übergangspassagen und strategische Planung. Kritisch sehen dies Heitmeyer, Mansel und Olk (2011, S. 23), womit sie den gesellschaftlichen Wandel bestätigen: „Die neuen Anforderungen des ‚unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling 2007) bzw. des selbstgesteuerten Arbeitskraftunternehmers (...) reduzieren die Jugendphase auf die Dimension des ökonomisch Nützlichen, verwertungsorientierten und effizienten Produzenten wirtschaftlichen Mehrwertes“. Die spätmoderne Jugendphase steht danach immer auch im Dienste des Ökonomischen, denn der Deregulierung von Produktion und Dienstleistung entsprechen flexible Identitätsformationen, das Wirtschaftliche benötigt gewissermaßen ein *fluides anpassungsbereites situatives Subjekt*. Keupp (2005) nennt dies die Maxime des Selbst-Managements: Die spätmodernen Anforderungen an das Subjekt sind Eigenregie, Selbstkontrolle, strategische Planung, Optimierung sowie ethische Selbstbegründung (vgl. Bröckling 2007). Was bedeutet dies konkret für Heranwachsende, ihre privaten Lebensformen in Familie und mit Freunden, schulische Bildung und soziale Partizipation?

Pessimismus, Vielfalt und Widerständigkeit

An dieser Stelle bedarf es drei Anmerkungen. (1) Gesellschaftsanalysen, die sozialkritisch argumentieren, sind meistens pessimistisch konnotiert. Ausgerichtet sind sie an einem Ideal von gleichen und aufgeklärten Individuen, die ihr Leben selbst-

bestimmt und gerecht gestalten. *Kulturpessimistische Sichtweisen* über das Schicksal des Subjekts in der modernen Gesellschaft haben eine lange Tradition. Schon Karl Marx und Max Weber formulieren vor mehr als 100 Jahren, dass die kapitalistische Entwicklung das Elend und die Zerstörung des wirklich Subjektiven sei. Georg Simmel hat die Anomie heraufbeschworen, Max Weber und auch Theodor Adorno prognostizieren eine Disziplinierung des Menschen vor dem Hintergrund verschiedener Spielarten an ökonomischen Tauschverhältnissen (vgl. Scherr 2005, S. 12). Aber auch Modernisierungstheorien, wie sie Beck (1986) formuliert hat, und in dessen Folge weitere Gesellschaftsanalysen (vgl. Giddens 1992) aufgekommen sind, diskutieren das Individualisierungstheorem im Kontext von Desintegration und Orientierungsproblemen. In der Jugendforschung schließt man daran an, thematisiert „die Ambivalenz und Janusköpfigkeit von Individualisierungsprozessen“ und betont „die Lasten und Risiken der Freisetzung“ für Heranwachsende (Helsper und Krüger 2015, S. 13). Aber auch in Gesellschaftsanalysen werden Leistungsdruck und Erschöpfung (vgl. Ehrenberg 2012b), die Vergesellschaftung des Subjekts und die damit einhergehende Verdinglichung (vgl. Rosa 2016) problematisiert. So richtig diese Diagnosen sind, überwiegt doch an manchen Stellen ein pessimistischer Duktus. Dem möchten wir nicht folgen. Vielmehr liegt uns daran, *Subjektwerdung und Jugendphase aus einer möglichst neutralen Perspektive zu betrachten*, also möglichst ein Gesamtspektrum heranwachsenden Lebens zu erfassen.

Gleichsam schließen sich hier zwei weitere Anmerkungen bzw. Fragen an, die vielfach diskutiert werden: (2) Gibt es eine Jugend oder mehrere Jugenden (vgl. Ferchhoff und Neubauer 1997; Harring et al. 2015)? Und weiter: (3) Ist selbstbestimmtes Handeln überhaupt noch möglich? Gesellschaftliche Bedingungen prägen nicht nur das Handeln eines jeden Subjekts in vielfältiger Weise, sondern Jugendliche richten sich an normativen Vorstellungen je nach Geschlecht, Milieu und ethnischer Zugehörigkeit (vgl. Grundmann et al. 2003) aus. Aber Heranwachsende entfalten in Interaktionen mit Anderen auch eine eigene Perspektive und Verhältnismäßigkeit zu sich und zur sozialen Welt. Ein Verständnis von sich realisiert sich in einem gesellschaftlichen Erfahrungsraum, in jugendlichen generationalen Ordnungen mit sozialstrukturellen, rechtlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen. Hinein fließen dabei Ideologien über Jugend sowie Normen und Werte, wie sich Heranwachsende verhalten sollen. Insofern lässt sich Jugendleben nicht vereinheitlichen – es gibt viele ‚Jugenden‘ (vgl. Lenz 1988; Ferchhoff 1999). Zugleich aber entfaltet *sich subjektives Wohlbefinden und eine Selbstverortung immer auch jenseits von sozialen Strukturen*, in konkreten Freundschaftsbeziehungen, in Familieninteraktionen oder schulischen Kontexten, die nicht in Anrufungen aufgehen und zu subjektiven konstruktiven Bildungsprozessen führen (vgl. Ricken 2013a). Gemeinschaftsformen wie Familie oder Peergroup lassen

sich nicht nur als „Agentur(en, d. A.) der Gesellschaft“ (Daniel 1981, S. 73) verstehen. Und wenn im Folgenden von ‚Jugend‘ gesprochen wird, ist immer auch ihre Vielfalt (vgl. Ferchhoff 2007) angedeutet.

Um Jugend im Kontext von spätmodernen Lebensformen beschreiben zu können betrachten wir kurz noch mal die normativen Muster einer modernen Jugend des ausgehenden letzten Jahrhunderts. Diese enthalten die Anforderungen eine stabile Identität aufzubauen, sich mit den Entwicklungsaufgaben Familiengründung, Berufsfindung, Geschlechtsidentität und Konsumorientierung auseinanderzusetzen, um einen kulturellen Lebensstil sowie eine kritische gesellschaftliche Partizipation zu entwickeln (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2012). Die generationale Ordnung der ‚modernen Jugend‘ gestaltet sich über professionelle und private Partner, eine Erziehung des Verhandeln und schulische Bildungsangebote (Bildungsmoratorium und Bildungsprivileg) mit entsprechenden Zwängen und Normierungen.

Der nun angenommene Wandel der generationalen Ordnung hin zu einer spätmodernen Jugendphase ist nicht schlechter oder besser, sondern historisch sind weitere Dynamisierungen mit Anforderungen, Freiräumen und (Selbst-)Zwängen aufgekommen, die als eine *Steigerung der Individualisierungsspirale* gelesen werden können und insofern die Annahme zulassen, dass sich neben der modernen eine *spätmoderne Jugend* entfaltet. Zur Beschreibung möchten wir Überlegungen aufgreifen, die sich mit der Spätmoderne befassen (etwa Bröckling 2007; Honneth 2012; Rosa 2007, 2016; Illouz 2013; Koppetsch 2013), denn in der Jugendphase geht es darum, sich mit gesellschaftlichen Anforderungen auseinanderzusetzen und als Antwort darauf ein Selbst zu entfalten. Hierfür werden viele Begrifflichkeiten gewählt wie Subjektivation, Identität oder biographisches Selbst. Unabhängig davon, welcher Begriff gewählt wird, wird für die Jugendphase angenommen, dass sich gerade in dieser Lebenszeit das heranwachsende Subjekt mit gesellschaftlich Gegebenem in besonderer Weise konfrontiert sieht und auch auseinandersetzt. Es ist also jene Phase nach der Kindheit, in der der immerwährende Prozess der Subjektwerdung akut wird. Es interessieren somit auch jene „Strategien und Taktiken, mit denen Menschen zu Subjekten gemacht werden und sich zu Subjekten machen“ (Bröckling 2007, S. 121).

Bedient man sich der Gouvernementalitätsforschung (Foucault 2004), dann ist Jugend als eine Zeit des Einübens in eine ‚Regierungskunst‘ zu verstehen, wobei aktive und passive Momente unauflöslich miteinander verbunden sind. Insofern sind Heranwachsende weder gefügte Opfer von Erziehung, Bildung und sozialen Strukturen, noch sind sie eigensinnige Opponenten gegenüber Vater und Mutter, Freunden, professionellen Pädagogen, Medien und Konsum. Subjektwerdung ist eingebunden in Wissensstrukturen des Ökonomischen, in Ordnungsmuster der Beschleunigung und in Herrschaftsverhältnisse des Unternehmerischen. Nach

Bröckling (2007) sind es die Konturen des unternehmerischen Selbst, entstanden durch ökonomische Globalisierung, unternehmerische Strategien und Coaching, die das Handeln realer Subjekte beeinflussen. Idealbild ist nach Bröckling die Figur des Unternehmers, der nicht ein konkreter Mensch ist, sondern er verkörpert Marktabläufe und -vorgänge. Diese Überlegungen sind interessant, denn überträgt man sie auf eine spätmoderne Jugendphase mit ihren generationalen Ordnungen, werden die ‚neuen‘ Konturen sichtbar.

Allerdings geht Bröckling von einer erwachsenen Subjektfolie aus. Dies unterstellt gewissermaßen, dass das reale Subjekt in der Kindheit und Jugend soziale, emotionale und materielle Unterstützungen durch Eltern und andere erwachsene Personen sowie Institutionen bereits erfahren hat, sodass ein ‚Selbst‘ mit Balance, Souveränität und Authentizität (vgl. Barz et al. 2001) schon ausgebildet ist. Keupp (2005, S. 68 f.) formuliert dies folgendermaßen: „Im Zentrum der Anforderungen für eine gelingende Lebensbewältigung stehen die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn. Das findet natürlich in einem mehr oder weniger förderlichen soziokulturellem Rahmen statt, der aber die individuelle Konstruktion dieser inneren Gestalt nie ganz abnehmen kann“. Erst auf der Grundlage der *Erfahrung von familialen Ressourcen und liebender Anerkennung durch zentrale Bezugspersonen (auch professionelle)* – so lässt sich daraus folgern – eröffnet sich eine Orientierung an spätmoderne Anrufungen eines unternehmerischen Selbst.

Nun schreibt Bröckling (2007, S. 127): „Das gerade erwachte Ich sucht in fragloser Selbstverständlichkeit für sich den richtigen Weg (...). Die Entdeckung, dass (...) Individuelles und Gesellschaftliches nicht aufeinander abgestimmt sind und das Ich sich mit sich selbst nicht auskennt, löst Erschrecken aus“. Dies lässt sich auch für die Jugendphase formulieren, besonders für das, was im klassischen Sinn als Krisenerfahrung und schließlich Identitätsfindung (vgl. Havighurst 1972) bezeichnet wird. Auch das Folgende passt dazu: „Das Ich sucht Hilfe bei einer Autoritätsinstanz, die ihm sagen soll und wohl auch sagen könnte, wo es langgeht“ (Bröckling 2007, S. 127). Jugendliche suchen Rat und Orientierung bei Eltern, Freunden und Anderen, versuchen aber auch einen eigenen Weg zu finden.

Allerdings greift zugleich das *Regime der Subjektivierung der Spätmoderne*. Denn das heranwachsende Subjekt ist mit „der Aussichtslosigkeit seiner Bemühungen“ konfrontiert und es hat zu lernen, sich im Rahmen gesellschaftlicher Anrufungen einer Optimierung „sich zeitlebens selbst (zu) erkunden und (zu) gestalten“ (ebd., S. 127, d. A.). Solche Erkundungs- und Gestaltungsprozesse verlaufen in Auseinandersetzung (vgl. Ricken 2013a) mit dem eigenem Leiblichen als ‚Gegebenes‘, den gesellschaftlichen Normen der Individualisierung und Optimierung als ‚Aufgegebenes‘ und den Erfahrungen, dass die Anstrengungen der Selbst-

und Fremdformung nicht an ein Ende gelangen, verborgen sind oder unterlaufen werden (als Entzogenes).

Das unternehmerische Selbst ist eine idealtypische Subjektivierungsweise und fließt als Norm in subjektive Handlungen und Denkweisen ein, wobei Anrufungen nicht nur – aber auch – von realen Personen wie Eltern ausgehen, die ihren Kindern sagen, dass sie das Beste für sich auswählen können und sollen, flexibel sein und für sich das Optimale in Schule, Beruf und Freundschaft finden sollen. Anrufungen des Optimierens sind vordergründig geschlechtsneutral formuliert, jedoch entsprechen sie eher dem Männlichen als dem Weiblichen, da sie Konnotationen der Durchsetzung, des Rationalen und Dominierenden enthalten (vgl. Rendtorff 2014). Dies schwimmt aber durch die kapitalistische Strategie des Optimierens, kann sich sogar in das Gegenteil verdrehen. Dennoch verspüren in spätmodernen Gesellschaften alle in allen sozialen Milieus – wenn auch auf unterschiedliche Weise – normative Anrufungen des Unternehmerischen. Sie entfalten sich fortwährend, produzieren Dynamik und implizieren eine stete Auseinandersetzung darüber, wer man ist, was man möchte und verbessern könnte, wie sich das Leben optimieren und besser planen ließe, wobei das Entzogene wie auch das Geschlechtliche, Kulturelle und Milieuspezifische immerwährend mit-schwingt ohne benannt zu sein.

Folgt man diesen Annahmen, dann sind für die spätmoderne Jugendphase Selbstformung und Auseinandersetzung mit Gesellschaftlichem genauso bedeutsam wie in der modernen. Geändert haben sich aber die Inhalte von der Maxime der Selbstverwirklichung hin zu einer Maxime des Selbst-Managements (vgl. Keupp 2003), die im Sinne eines Selbstfortschrittes zu lesen sind (vgl. Aubert 2009). Es geht nicht mehr um eine feste Positionierung von Ansichten und einer einmal gefundenen normativen Orientierung, sondern um das *Umgehen mit Dynamik, prozesshafter Wandelbarkeit und steter Neuerfindung*. „Die Beziehung zu sich selbst wird also zur Selbstüberschreitung“ (Aubert 2009, S. 98). Nicht das Stabile ist dann bedeutsam, sondern das *Progressive und der Umgang mit dem Unerreichten*, dem Entzogenen. Eine Subjektnorm ist dann, *sich immer wieder neu erfinden zu wollen, Stillstand zu vermeiden, Dynamik als Kern der Handelns zu verstehen*. Die Risiken sind damit gleichermaßen benannt: Burn-Out, Depression, Gefühlslosigkeit bei gleichzeitigen Ängsten alles zu wollen, sich alles offen zu halten und dann zugleich die Unfähigkeit zu verspüren, nicht auswählen und sich entscheiden zu können, ständig Neues zu suchen und sich gerade dadurch ‚leer‘ zu fühlen. Überspitzt könnte man sagen, es geht darum zu lernen, sich *als Subjekt lernend zu machen und zu führen*, damit es sich permanent in neuer Weise in Beziehung zu sich selbst und zur seiner sozialen Welt positionieren kann, *Stabilität über dynamische Prozesshaftigkeit des steten Lernens* hergestellt wird (vgl. Rosa 2016).

Kreative Findigkeit, Umgang mit dem Neuen und fluides Gleichgewicht

Um diese Thesen über Eigenschaften und Dimensionen der Selbstoptimierung weiter zu präzisieren, damit sich Inhalte einer spätmodernen Jugend akzentuieren lassen, möchten wir das ‚Unternehmer-Modell‘ von Bröckling (2007) genauer diskutieren. Dabei können wir uns nicht dem Eindruck erwehren, dass aufgrund einer spätmodernen Beschleunigungsspirale eine der ‚neuen‘ Lebenskompetenzen für Jugendliche die einer lebenslangen ‚hyperaktiven‘ Aufmerksamkeit zu jeder Zeit und in allen Lebensbereichen zu sein scheint. Diese Annahme ist geprägt von Ergebnissen unserer Studie, aber auch von denen der Shell Jugendstudien (2010, 2015), der Sinus Studie 2012 (Calmbach et al. 2012) und der Sinus-Studie 2016 (Calmbach et al. 2016) sowie den auf empirischen Ergebnissen beruhenden Thesen von Hurrelmann und Albrecht (2014). Eine sich dort durchziehende Argumentationslinie ist, dass sich eine *Strategie der Egotaktik* bei den Jugendlichen abzeichnet, die sie ‚überlebensfähig‘ zu machen scheint: „Sie erfassen schnell und mit großer Sensibilität die Ausgangslage (...). Dabei gehen sie ganz nüchtern von ihren individuellen Wünschen und Bedürfnissen aus. Leitfrage ist also immer: Was ist das Beste für mich? Und wie halte ich mir möglichst viele Optionen offen?“ (ebd., S. 32). Gleichzeitig jedoch nutzen sie „ihre Eltern als wichtige Verbündete im Angesicht der ungewissen Zukunftschancen“ (ebd., S. 30).

Interpretieren lassen sich solche Aussagen, nimmt man von Bröckling die vier Muster des ‚Subjekt-Modells‘ auf, die als neo-liberale Anrufungen zu verstehen sind: Erstens findige Nutzer von Gewinnchancen, zweitens Erneuerer, die Neues durchsetzen, drittens die Fähigkeit mit ökonomischen Unsicherheiten und Unwägbarkeiten umgehen zu können und viertens der Versuch, neue Abläufe in Produktion und Vermarktung zu organisieren (vgl. Bröckling, 2007, S. 110). Wir möchten diese Begrifflichkeiten aufgreifen und versuchen, für die spätmoderne Jugendphase die emotionalen, sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen in Familie, Schule und Freizeit zu präzisieren, wobei der Schwerpunkt auf Familie und subjektivem Wohlbefinden liegt.

Beginnen wir mit dem ersten Aspekt: Ein zentrales Kennzeichen des Ökonomischen ist, jederzeit nach neuen Möglichkeiten Ausschau zu halten und spontan Lücken zu entdecken, die eine kreative Findigkeit (1) erfordern. Bröckling (2007) betont mit Verweis auf Maria Montessori, dass entsprechende Handlungsweisen über pädagogische Konzepte einer vorbereiteten Lernumgebung im Elementarbereich initiiert und auch wirksam erlernt werden können. Solche Fähigkeiten sind nicht per se vorhanden, sondern es sind zu erarbeitende Kompetenzen, die in pädagogischen Settings angelegt sind. Wesentlich dabei ist, das Neue als ein Attraktiveres oder Originelleres zu deuten und sich auch so zu erleben. Jedoch wird das Alte nur dann über Bord geworfen, wenn sich das Neue als tragfähig erweist.

Mit Jugend verbindet sich schon lange die Vorstellung und der normative Anspruch Gegebenes infrage zu stellen, kreativ Neues zu entdecken und zu lernen, mit gesellschaftlichen Unwägbarkeiten kritisch umzugehen. Greift man die Gedanken von Bröckling auf, ist zu fragen, was in der Spätmoderne ‚kreative Findigkeit‘ für Heranwachsende bedeuten könnte. In einer hochkomplexen Gesellschaft könnte es *das Einüben in Handlungsweisen für fluide Übergänge und Passungsverhältnisse* sein. Herausgefunden werden gewissermaßen spielerisch Strategien für Unwägbarkeiten, die Heranwachsende zugleich dazu veranlassen, mit ‚kreativer Findigkeit‘ Neues zu entdecken und das Unwägbar spannende zu finden. „Findigkeit lässt sich verstehen als die Fähigkeit, schneller als andere und vor allem ‚ohne gezieltes Vorgehen zu lernen“ (ebd., S. 115). Je besser sie mit Risiken umgehen können und das Neue ‚spannend‘ finden, desto flexibler werden sie. „Weil Findigkeit eine ‚Gabe‘ darstellt, (...) lässt sie sich auch nicht in Lehrpläne pressen und antrainieren“ (ebd., S. 115). Damit wird ‚kreative Findigkeit‘ *als Handlungspotential naturalisiert*, entweder Jugendliche haben sie oder nicht. Zugleich ist darin der Anspruch enthalten, über Flexibilität für und Anpassungsvermögen an den permanenten Wandel zu verfügen. Solche Eigenschaften sind jedoch nicht einfach per se vorhanden. Es bedarf sozialer und emotionaler Unterstützung, um eine solche ‚Gabe‘ zu entfalten und Anforderungen des Optimierens nicht als Überforderung zu erleben.

Eine weitere Fähigkeit (2) ist, von einem bekannten Terrain ausgehend neue Märkte auszumachen und eigene Produkte zu perfektionieren. Die Bewegung erfolgt von einem bekannten Standort aus, auf dem man sich als Experte versteht, in neue Gebiete hinein. Dabei agiert das Subjekt nicht kopflos und unstrukturiert, sondern immer mit professionellem Wissen, sozialen und ökonomischen Ressourcen. Für Konturen einer spätmodernen Jugendphase beinhaltet das im zentralen Lebensradius von Familie, Schule und Freunden Wissen und Handlungsfähigkeiten zu erwerben sowie Muster der Anerkennung zu erfahren, um Kompetenzen für die Gestaltung eines zukünftigen Lebens zu entfalten, das immer ungewiss und zugleich unsicher bleibt. Mit solchen Fähigkeiten können Jugendliche sich dann auch „außerhalb der gewohnten Bahnen“ bewegen, wo „sichere Informationen und verbindliche Handlungsregeln fehlen“ (Bröckling 2007, S. 116).

Wie aber könnte ein solcher Umgang mit dem Neuen aussehen? Welche Jugendlichen gehen diesen Weg und haben die Kompetenzen mit Neuem produktiv umzugehen? Eine wesentliche Voraussetzung ist, einen bekannten Standort zu haben, im Rahmen dessen Heranwachsende sich Selbstwirksamkeit und ein positives Wohlbefinden erarbeiten können. In der spätmodernen Jugendphase ginge es somit weniger um Ablösung von der *Familie*, sondern *um stete Beratung im Rahmen einer verantworteten Elternschaft, durch die sie einen ‚vertrauensvollen Standort‘ erleben, von dem aus die normativen Ansprüche des permanent Innovativen er-*

probt und auch ausgehalten werden können. Unsere Annahme ist, dass sie dazu Vater und Mutter über einen relativ langen Zeitraum benötigen, deren Unterstützung möglichst nicht abbricht, sondern auch im Erwachsenenalter beständig erhalten bleibt.

Verbundenheit mit der Familie und sozialpädagogische Unterstützung

Die Familie wird gegenwärtig, so Koppetsch, zum „höchsten Ideal der Lebensführung erklärt“ (2013, S. 40), denn sie bietet Jugendlichen in einer kontingenten Gesellschaft einen Ort des Bekannten und Vertrauten (vgl. Shell Jugendstudie 2015; Hurrelmann und Albrecht 2014). Wir vertreten die zu untersuchende These, dass Vater und Mutter heutzutage zunehmend bedeutende Bezugspersonen im multioptionalen und beschleunigten Leben der Heranwachsenden sind und sich Jugendliche gegenwärtig weniger von der ‚Familie‘ abwenden, sondern versuchen diese *Verbindung langfristig* aufrechtzuerhalten. Damit ist allerdings nicht impliziert, dass Vater, Mutter und Kind symbiotische Beziehungen praktizieren. Eine gleichzeitige Abgrenzung und gegenseitige Anerkennung ist gewissermaßen die Grundlage für eine intergenerational konstante familiäre Verbindung. Familienbeziehungen werden gleichermaßen gelebt wie Gleichaltrigenbeziehungen, keine verdrängt die andere.

Sich angesichts von unendlich vielen Optionen zurechtzufinden und den Anforderungen zu entsprechen, sich für das „richtige Neue“ zu entscheiden sowie zugleich gezielt bestimmte Interessen zu verfolgen, gestaltet sich für Jugendliche zu einem langwierigen und komplexen Prozess, der nicht unbedingt reibungslos gelingt und daher nicht nur familiäre, sondern auch sozialpädagogische Unterstützung erfordert. Daraus ergibt sich, dass sich die konkreten ‚Jugenden‘ ganz unterschiedlich ausformen. Die sozialpädagogische Jugend- und Familienhilfe macht nämlich darauf aufmerksam, dass einige Eltern und Heranwachsende diese Aufgaben nicht immer alleine bewältigen können. Sie stehen „vor der Herausforderung, biografisch erworbene Vorstellungen von und Erfahrungen mit Familie mit gegenwärtigen und normativ-kulturellen Bedingungen sowie den Vorstellungen und Erwartungen der anderen Familienmitglieder (...) abzustimmen und reflexiv (...) zu bearbeiten“ (Athanasiadou et al. 2015, S. 13). Vater und Mutter können nicht mehr einfach auf sedimentierte Lebensmuster zurückgreifen, da Abstimmung, Offenheit und reflexives Handeln zu Grundprinzipien alltäglichen Handelns geworden sind.

Gesehen wird angesichts des gesellschaftlichen Wandels hin zum Optimieren und strategischen Planen eine private Überforderung. Die damit zusammenhängenden Fragen, welche Handlungen die richtigen sind, wie Eltern ihre heranwachsenden Kinder optimal beraten und unterstützen können, seien von Vater und Mutter nicht mehr alleine leistbar. Dadurch wird Erziehung zunehmend häufi-

ger öffentlich diskutiert. „Fragen, ob und wie Eltern ihre Verantwortung für Erziehung und Bildung wahrnehmen und ihrem Kind eine angemessene Förderung und Unterstützung im Prozess des Aufwachsens zukommen lassen, werden nicht allein in spezifischen pädagogischen, sozialpädagogischen therapeutischen Fachdiskursen, sondern verstärkt öffentlich verhandelt und gelten zunehmend weniger als Privatangelegenheit“ (Fegter et al. 2015, S. 3).

Der enorme Ausbau familienpädagogischer Angebote wird als Antwort auf die Prozesse der Globalisierung gesehen, wobei Erziehung und Betreuung immer weniger als private Angelegenheit betrachtet werden. „Während auf der einen Seite ein enormer Ausbau familienpolitischer Leistungen und sozialpädagogischer Angebote als verstärkte öffentliche Verantwortung zu beobachten ist, (...) wandeln sich auf der anderen Seite die Adressierungsprozesse an die private Verantwortung von Familien, in deren Zuge sie aufgefordert werden, Kinder als ‚öffentliches Gut‘ im Interesse der Gesellschaft optimal zu betreuen, zu erziehen und zu bilden“ (Böllert 2015, S. 192). Die normativen Anrufungen einer *verantworteten Elternschaft* und einer ‚richtigen Erziehung‘ durchdringen privates Leben und *entprivatisieren Erziehung* und Aufwachsen. Zugleich produzieren sie auch Gefühle von Überforderung und Ohnmacht. Privilegierte Eltern holen sich Unterstützung über private Einrichtungen, Tagesmütter und Haushaltshelferinnen. Öffentliche Erziehungsinstitutionen stehen vor allem sozial bedürftigen Familien unterstützend zur Seite, da sie bezweifeln, dass Heranwachsende alleine durch eine Beratung von Vater und Mutter die Fähigkeiten erwerben zur „Unabhängigkeit, der Lust am Kämpfen und Siegen (...), schließlich an der Freude am Tun wie am Schaffen eines Werks“ (Bröckling 2007, S. 117). Hier schleichen sich gleichsam neoliberale Strategien ein, denn einerseits wird mit dem Anspruch auf Chancengleichheit eine einheitliche bildungsgerechte Erziehung für alle gefordert. Andererseits geht es aber auch um die Verwertbarkeit von Humankapital, eine Förderung von Leistungsbereitschaft im Sinne eines lebenslangen Lernens.

Bildungszwang, Intimisierung und selbstregulierendes Lernen

Auch die Schule hat sich *vom Bildungsprivileg zum Bildungszwang* gewandelt, da die Bildungsexpansion selbst bildungsferne Jugendliche in den Bann schulischer Leistung zieht und es zu einer unabhängig vom Milieu flächendeckenden Intensivierung des Schulischen (vgl. Heitmeyer et al. 2011) gekommen ist. Dies lässt sich ebenfalls als eine neue Form einer Optimierung des Humankapitals lesen, als Ausschöpfung aller menschlichen Fähigkeiten. Damit verliert sich das, was noch Anspruch des letzten Jahrhunderts für die Schule war, nämlich sie mit dem Anreiz auf eine Bildungsprivilegierung als Bildungsmoratorium zu modellieren (vgl. Helsper 2015, S. 132) und gleichzeitig jugendkulturelle Stilbasteleien zu ermöglichen, damit sich Heranwachsende eine autonome Identität erarbeiten kön-

nen. Damit scheinen zwei Inhalte von Bildung verloren zu gehen: zum einen eröffnet Schule immer weniger ein Bildungsmoratorium und zum anderen steht den Jugendlichen immer weniger Freizeit zur Verfügung, um jugendkulturelle Stillbildungen zu entfalten.

Der spätmoderne Wandel hin zu einer flächendeckenden Bildungsexpansion zieht eine Entwertung niedriger Schulabschlüsse nach sich und bringt den Zwang einer Bildungsnotwendigkeit hervor. „Das schulische Bildungsmoratorium verliert damit seinen Spiel- und Erprobungscharakter und gewinnt stärker Züge einer Ernstsituation“ (ebd., S. 134). Experimentieren, Suchen und Ausprobieren stehen einer Intensivierung des Unterrichtsprozesses wie einer Optimierung der Klassenführung entgegen. Dafür gewinnen G-8-Schulgänge an Bedeutung, denn sie entsprechen der sozialen Beschleunigung. Aber nicht alle Schüler und Schülerinnen profitieren von den schulischen Selbstmanagementpraktiken (vgl. Harring et al. 2015, S. 17), sodass sich viele davon auch abgehängt (vgl. Lutz 2015) fühlen. Zudem bietet ein Bildungsabschluss keine Garantie auf eine Ausbildung. Einen höheren schulischen Abschluss zu erlangen, ist mittlerweile fast ein notwendiges ‚Muss‘ für Mädchen wie Jungen aller sozialen Milieus, liefert aber keine Gewissheiten mehr für eine gelungene spätere berufliche Platzierung.

Der Bildungszwang zeigt sich auch im flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen verbunden mit einer zeitlichen Verlängerung des schulischen Lebens über den ganzen Tag sowie einer neuen Professionalisierungsstrategie der Berücksichtigung von emotionalen Befindlichkeiten (vgl. Helsper 2015). Das professionelle Arbeitsbündnis verbindet emotionale Unterstützung mit Leistungsproduktion, intimisiert Schule und enthält so das Paradox von schulischer Leistung und einer Familialisierung des Schulischen (vgl. ebd., S. 133). Das ‚Persönliche‘ des Subjekts gewinnt in der Schule an Bedeutung, zugleich aber wächst der Leistungsanspruch. „Damit durchkreuzen in der Schule verstärkt universalistisch-distanzierte Leistungsrationalität und eine diffus-emotionale Sorgehaltung im schulischen Beziehungsgefüge“ (ebd., S. 133). Eine Berücksichtigung des Subjektiven zielt auf eine ‚emotionale Ergreifung‘ des jugendlichen Subjekts für eine *Einwilligung in die Notwendigkeit des permanenten Lernens und der steten Selbstregulierung*. In partnerschaftliche Arbeitsbündnisse werden entgrenzte Arbeitsverhältnisse hineingenommen und die damit verbundenen Erfordernisse einer Selbstregelung ‚eingepflegt‘.

Über eine zeitliche Verdichtung des Unterrichtsgeschehens (Zeitmanagement und optimale Klassenführung) sowie einen hegemonialen Diskurs eines Subjektbildes mit internationaler Wettbewerbsfähigkeit intensivieren sich Bildungszwänge jeglicher Art. Auszeiten, Schuldistanz und Orientierungslosigkeit sowie schlechte Passungen im Übergang zur Berufstätigkeit sind möglichst zu vermeiden (vgl. Gusinde und Hildebrandt 2014, S. 571). Schule wird in seiner neuen Form

zu einem Lernraum mit gesteigerten Anstrengungsbemühungen (vgl. Buchholz und Blossfeld 2011) um eine Hochschulreife. Befördert wird dies zudem durch Quasi-Märkte (vgl. Altrichter et al. 2011) wie Privatschulen, internationale Schulen und eine zunehmende Differenz in der Qualität von Schulen.

Das auf „Eigenverantwortlichkeit verwiesene(s) Lernselbst“ (Helsper 2015, S. 136), die selbstverantwortete Selbstregulierung von Lernen im Schulischen kennzeichnen Muster der Qualifizierung in der Spätmoderne. Befördert werden reflexive Flexibilität, Selbstorganisation und ein eigenständiges Lernen. Wichtig werden Auswählen und das Erlernen von Entscheidungspraxen sowie eine reflexive Begründung der Auswahl. Gerade durch den Erwerb von *Evaluationsstrategien*, zu wissen wie auszuwählen ist und auf welche Kriterien dabei zu achten ist, gelingt es Heranwachsenden mit dem normativen Anspruch an eine flexible Lebensgestaltung, eines Aushaltens von Ungewissheiten bei gleichzeitiger Konzentration auf das Gegenwärtige, spielerisch umzugehen. Im Schulischen – wie auch Privaten – werden die „Konturen des eigenen Selbst“ (Honneth 2012, S. 73) erprobt und verstetigt, um „sich als biographisch flexible, veränderungsbereite Subjekte (zu, d. A.) präsentieren“ (ebd., S. 73), wodurch Bildung als stetes Lernen zum Parameter beschleunigten Lebens schlechthin wird (vgl. Lindner 2015).

Auswählen – Evaluieren – Entscheiden

Das optimierte Subjekt ist somit mit den Fähigkeiten ausgestattet mit Unsicherheiten umzugehen (3), und es versucht Neues zu entdecken (4). Kommen wir an dieser Stelle zurück zu den Annahmen von Bröckling (2007). Risiken sind nicht zu verstehen als plötzlich auftretende, unvorhersehbare Risiken, sondern sie sind kalkuliert und gehören zum Alltag. Verantwortung und Kontrolle nach dem Prinzip einer „Konsequenz des Irrtums“ (Bröckling 2007, S. 119) steuern das Risiko, gerade auch, da bewusst ist, dass es kalkulierbare Unwägbarkeiten und Ungewissheiten gibt, die unangenehme Folgen haben können. Planung und Kontrolle sowie stetes Beobachten der Anderen und der eigenen Handlungen werden dadurch elementar.

Damit entsteht zugleich die Frage, wie lernen Heranwachsende mit Unsicherheit umzugehen und wie gelingt es ihnen, stetes Lernen als positiven Wandlungsprozess des Selbst zu erleben? Wie erwerben sie Strategien zur Bewertung von Optionen? Wir vermuten, dass es gegenwärtig nicht mehr ausschließlich die Gleichaltrigen sind, sondern Heranwachsende auch auf verantwortungsvolle und beratende Erwachsene zugehen, um mit ihnen Probleme, Ängste und Anforderungen zu besprechen. Dabei lernen sie Risiken zu erkennen und ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten zu organisieren. Auf diese Weise kann mit einem beschleunigten Wandel ‚locker‘ und ‚lebensbejahend‘ umgegangen werden und Zukunft scheint kalkulierbar, da Lehrende und Eltern Beratung anbieten, mit denen Krite-

rien für Entscheidungen erarbeitet werden können. Damit aber wird zugleich Verantwortung an die Ratsuchenden gerade aufgrund der Beratung durch Vater und Mutter oder andere erwachsene Personen delegiert. Die Entscheidung, dies oder jenes zu tun, liegt in der Regel bei den Jugendlichen selbst. Oder andersherum: *Entscheidung als optimale Auswahl zwischen vielen Optionen, die Evaluation einer Situation und ihrer Fakten, wird so zu einem normativen Anspruch für ein ‚Erwachsenwerden‘ in der Spätmoderne.*

Das Paradoxe von kreativer Findigkeit bei der Suche nach Besseren hier und Kalkulation, Kontrolle und Verantwortung da ist sowohl in einer *erziehenden Beratung* als auch dem schulischen Anspruch ‚Lernen zu lernen‘ indirekt angelegt. Allerdings werden Heranwachsende dadurch zugleich auf sich selbst zurückgeworfen, auch wenn sie emotionalen Rückhalt und damit emotionale Anerkennung erhalten. Jugendliche „erleben sich als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert würden“ (Keupp 2005, S. 68). Sie haben die Fäden für ihre Lebensführung selbst zu ‚finden‘.

Eine Beratung über den Umgang mit Anforderungen einer beschleunigten Gesellschaft (vgl. Rosa 2007) bleibt zudem auf den Moment bezogen und enthält weniger eine langfristige Lösung. Spätmoderne Gesellschaften haben einen offenen ethischen Horizont bei gleichzeitiger ethischer Privatisierung (vgl. Rosa 2016, S. 44). Folglich hat auch das heranwachsende Subjekt zu lernen, mit einer normativen Offenheit umzugehen und über Kriterien für seine Einstellungen und Handlungen „die geeignete Lebensstrategie unter Bedingungen ethischer Unsicherheit“ (ebd., S. 45) aus sich heraus zu begründen. Hier genau spiegelt sich die ‚neue‘ *Ambivalenz* wieder, mit Unwägbarkeiten zu leben und dennoch kontrolliert vorzugehen.

Szenen, Stilisierung und medialer Lifestyle

Aber nicht nur im Privaten und Schulischen zeichnet sich eine spätmoderne Jugendphase ab. Wie sehr sich jugendliches Leben gewandelt hat, zeigt sich auch in Beschreibungen über den Bedeutungswandel von Peergroups (vgl. Grundmann et al. 2003). Die von Willis (1982) empirisch vielfach bestätigten Jugendstile eines milieuspezifischen Widerstandes gegen eine schulische Ordnung werden kaum noch praktiziert. Auch wenn es hier und da noch solche Muster in Gleichaltrigen Gruppen gibt, so lässt sich doch sagen, dass im Zeichen einer Spätmoderne mit Metaphern einer unternehmerischen Optimierung sich kaum noch jugendliche Gegenwelten abzeichnen. „Die Entgegensetzung von Leistungskonformität (in Schulen, d. A.) einerseits und von Solidarität in Peergroups andererseits ist (...) keineswegs festgeschrieben“ (Equit 2014, S. 379). Mit zunehmendem Alter konturieren sich häufig in den Orientierungen Parallelen zwischen schulischer Leistung und jugendlicher Peerstruktur (vgl. Krüger et al. 2015, S. 180). Peergroups weisen Homologien zwischen schulischen Ambitionen und Freizeitgestaltung auf.

Interessant ist zudem, dass sich sozial heterogene Jugendliche eher in oberen sozialen Milieus finden, während Peergroups der unteren Sozialmilieus wesentlich stärker sozialhomogen sind (vgl. ebd. 2015). Aber auch in diesen zeigt sich ab circa der neunten Jahrgangsstufe immer seltener eine schulferne Haltung. Es überwiegt die Einstellung, Bildung als Notwendigkeit für einen beruflichen Werdegang zu sehen. Damit kann sich die „Gestaltung befriedigender Peer-Beziehungen als schwierig erweisen, wenn sich Schüler/innen im Spannungsverhältnis zwischen der Konkurrenz um bessere Noten einerseits und der Anerkennung in Peers andererseits befinden“ (Equit 2014, S. 377).

Nur für einige wenige Jugendliche ist die Peergroup ein Ausgleich für schulische Belastungen (vgl. ebd. 2014). Wenn die schulischen Leistungen weit unter dem Durchschnitt liegen, stellt sich als ‚selbstwertschonende‘ Bearbeitung einer optimierten Leistung eine Orientierung an schuldistanzierten Peergroups ein, in denen Schulerfolg auf Argwohn stößt (vgl. Bohnsack 2013, S. 148). Hier allerdings entsteht eine schwierige Spirale von Anerkennung in der Peergroup und Versagung in der Schule. Aber auch Jugendliche, die schulischen Anforderungen zu entsprechen versuchen, haben in Peergroups Solidarität und Leistungsorientierung auszubalancieren. Zugleich ist die Schule auch ein Ort der Selbstfindung: Sie ist „für Jugendliche ganz wesentlich auch ein Ort für Selbstinszenierung (...), gewissermaßen ein jugendlicher Ausführungsort für Entwürfe von sich selbst vor dem Publikum der Peers – und da das Jugendalter mit geschlechtlichen Positionierungen so eng verknüpft ist, ist sie auch eine Bühne für Geschlechteraufführungen und deren Erprobung“ (vgl. Rendtorff 2014, S. 287).

Es ist der These von Helsper zuzustimmen, dass das optimierte Lernselbst Erlebnisekstase und Leistungsorientierung gleichermaßen auszubalancieren hat (vgl. Helsper 2015, S. 137). Die Ergebnisse von Projekten, die Helsper (2010) durchgeführt hat, zeugen ebenso von einer Chronologie zwischen Schul- und Peergrouporientierung. So macht Helsper deutlich, dass einige Peergroups eine hohe schulische Bildungsorientierung haben und insofern nicht als Gegenwelt zur Schule und Erwachsenen- bzw. Berufswelt gelesen werden können. Zugleich gibt es auch Peergroups, die eine gewisse Gegenwelt mit Action, Spaß und spielerischen Regeln ausbilden. Dieses Spannungsverhältnis ist aber eher als eine Form der Entlastung zu deuten. Deutlich wird auch hier, dass sich Peergroups in ihren Orientierungen mit zunehmendem Alter dem Schulzwang und der Bildungsorientierung zuwenden, auch in solchen, die sich anfangs in einer relativen Opposition zur Schule befinden.

Peergroups weisen ähnliche kulturelle Formationen des Gesellschaftlichen auf (vgl. Pfadenhauer und Eisewicht 2015, S. 294). Sie zeigen sich in der Art der Szenenbildung (vgl. Hitzler 2008), in Selbststilisierungen sowie in der Nutzung digitaler Medien (vgl. Sutter und Mehler 2010). Erlebnis, spielerische Leichtigkeit, Lifestyle oder gar technische Faszination sind Kennzeichen solcher Szenen, ver-

sehen mit Sonderwissensbeständen und distinkten Kommunikationsweisen mit einem Wir-Gefühl. Peergroups grenzen sich dabei höchstens von anderen Jugendgruppierungen oder gar Jugendszenen ab, aber alle nutzen digitale Medien als Chats und Foren für inszenierende Kommunikation, womit sich auch die Erfahrungsräume verändern: Intensitäts- und Subjektivitätserfahrungen gehören genauso dazu wie die Mischung aus realer und medialer Interaktion (vgl. Hugger 2014). Medien werden auch genutzt von audiovisuellen Szenen für Bricolage, Mashup und digitale Kunst (vgl. Richard 2015). Mediale Inszenierung und Performanz werden erprobt und mit realer Interaktion gemischt (vgl. Hepp et al. 2014). Das „kuratierte Ich“ kümmert sich um Selbstinszenierung und verobjektiviert sich im „medial vermittelten Portraitbild“ (Damm et al. 2012, S. 151).

Folie bildet die konsum- und erlebnisorientierte spätmoderne Gesellschaft, mit der die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenkultur erodieren. So lässt sich „der Wandel von jugendlichen Subkulturen zu Jugendkulturen und zu Jugendszenen als Hinweis auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse der zweiten Moderne lesen“ (Pfadenhauer und Eisewicht 2015, S. 294). Traditionalismen wie klassenspezifische Gesellungsformen, spezifische Zugehörigkeiten zum Alter und habitualisierte Muster der schulischen Distanz verlieren an Bedeutung. Gegenwärtig geht es in Peergroups weniger um das Einüben von Autonomie und eine emanzipatorische Haltung. Es gibt ersichtlich „keine spezifischen Jugendprobleme und keineswegs für alle Jugendlichen gleichermaßen relevante Problematiken“ mehr (Scherr 2014, S. 33). Es entstehen vielmehr Teilgruppen wie solche mit Bildungsbenachteiligung, Migrationshintergrund, Gewalterfahrung oder psychischen Problemen.

Wenn also tatsächlich Peergroups in ihren Lebensformen von neoliberalen Anrufungen des Optimierens beeinflusst werden – wie die empirische Forschung andeutet – dann transformieren sich auch ehemals zugesprochene Freiheiten wie radikale Abgrenzung, ein Tun um seiner selbst willen und ein Ausprobieren als ‚*l’art pour l’art*‘. Das ‚eigentlich Kreative‘, dass ja schon immer der Jugendphase zugeschrieben wird, wäre dann vom Unternehmerischen durchdrungen, ist dann nur noch eine kapitalistische Idee der Verbesserung und wäre dann nur noch bloßer Konsum. Diese negativen Annahmen scheinen zwangsläufig auf und bestätigen sich auch durch Forschungsergebnisse. Dennoch gibt es trotz einer Anrufung des Optimierens vielfältige Ausgestaltungen und somit jugendliche Erfahrungen jenseits neoliberaler ökonomischer Strukturen.

3 Anrufungen und Verlockungen: Selbstfortschritt als eigener Vorteil

Der globale soziale Wandel hat die Lebens- und Aufwuchsbedingungen grundlegend verändert (vgl. Luedtke 2014). Die Spätmoderne ist mit einer Ökonomisierung in allen Lebensbereichen verbunden, sie durchdringt nicht nur neue Formen der Arbeitsorganisation, sondern hat auch eigene Normen und Werte aufgrund einer Steigerung der Individualisierungsspirale und einer sozial-zeitlichen Dynamisierung hervorgebracht. Es zeichnet sich verbunden damit eine spätmoderne Jugendphase ab, die nicht besser oder schlechter ist als die moderne Jugendphase, sondern eben andere Inhalte und Schwerpunkte hat. *Flexibilität, Kreativität und Konzentration auf das Eigene* sind neue Anforderungen. Das tradierte Verständnis von Arbeit und Beruf mit Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ordnung und eindeutiger Hierarchisierung ist obsolet. Die postmoderne globale Ökonomisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche – und somit auch der Jugendphase – provoziert ein stärker auf den *eigenen Vorteil ausgerichtetes Handeln und Verhalten* (vgl. ebd., S. 81). Das Einüben in eine erhöhte Selbstkontrolle sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation, das Bündeln von Ressourcen und das aktive Herstellen von privaten Netzwerken gewinnen an Bedeutung. Statt Emanzipationsaufforderungen dominieren Selbstökonomisierung und Selbstvermarktung bei flexibler Anpassung. Jugendliche werden so zu Koordinatoren ihres Lebens mit möglichst großen Netzwerken an Verbündeten, Vertrauten, Freunden und Bekannten, wobei neben Spaß haben und Action auch genaue Planungen der Konsequenzen des eigenen Handelns zu Themen von Treffen, Chats und Selbstbeschreibungen werden. Beratung zieht in den jugendlichen Alltag ein. Entfaltet wird ein *situatives anpassungsbereites Selbst* innerhalb einer pluralen Vielfalt, das sich dynamisch stabilisiert. Spielerischer Umgang mit sich und Anderen, immerwährendes Ausprobieren, stetes Offensein für Neues und Besseres lassen sich als normative Anforderungen einer spätmodernen Jugendphase benennen. *Das Herausbilden eines situativen Selbst meint eine permanente Arbeit an sich, sich lernend zu verändern und auf das eigene Wohlbefinden zu achten.*

Das Leben in einer Gesellschaft der Beschleunigung verändert soziale Beziehungen, Kommunikation, Schule und Freundschaftsbeziehungen. Die *subjektivierende Norm eines situativen sich optimierenden Selbst* wirkt in tatsächliche Handlungen und Denkweisen ein, wobei Anrufungen nicht nur von realen Personen ausgehen, sondern auch in Leistungsanforderungen, Bildungsstrukturen, Peerformationen wie Szenen und familialen Strukturen zu finden sind. Dieser Wandlungsprozess bringt leider nicht nur Vorteile, sondern hat auch Nachteile. Die *Fallstricke* der Dynamisierung sind, dass das angerufene Subjekt sich in manchen Situationen fühlt wie „ein Auto auf rasanter Fahrt, in dem zwar ständig das Gas-

pedal gedrückt wird, aber ein Bremspedal scheint es nicht zu geben“ (Keupp 2014, S. 179). Panik, psychische Ängste, Gefühle der Überlastung und die Unfähigkeit sich zu entscheiden überfrachten dann tatsächliche Kreativität und Eigenständigkeit, die Möglichkeit sein Leben authentisch zu gestalten (vgl. Taylor 1995) und Bildungsprozesse zu initiieren. Es entstehen auch eigentümliche Ängste, da alles wichtig zu sein scheint: „Angst kommt daher, dass alles offen, aber nichts ohne Bedeutung ist“ (Bude 2014, S. 20). Wenn zudem alles immer schnelllebiger wird, verflüchtigt sich Echtzeit im Hier und Jetzt. Die Jugendphase ist dann kaum noch ein Moratorium. Denn es sind ständig richtige Entscheidungen zu treffen, wobei ‚Allem‘ Bedeutung beigemessen werden kann: „Die Schwierigkeit liegt im Nein sagen, weil das ein Ja zu dem voraussetzt, was man selbst will“ (ebd., S. 91).

Ein situatives Selbst zu entwickeln bedeutet, einen optimalen „Selbstfortschritt“ (Aubert 2009, 97) zu erreichen: *Es geht um eine gute und effiziente Organisation des flexiblen, situativen und dabei lernenden Selbst nach einem Maßstab eines subjektiven Wohlbefindens*, „das seine Verausgabungen und Einsätze im Lichte innerer und äußerer Umstände notiert, verschiedensten Anforderungen und Ambitionen gerecht werden will, seine Verausgabungen und Einsätze im Lichte innerer und äußerer Umstände notiert, trainiert, kontrolliert und laufend beobachtet“ (Maasen 2012, S. 146). Solche *neoliberalen Anrufungen* verpflichten das Subjekt zur permanenten strategischen Neuorganisation bei gleichzeitiger Berücksichtigung seines Wohlbefindens. Wir vermuten daher, dass das subjektive Wohlbefinden dann auch ein Maßstab ist, entlang dessen Flexibilität und rationale Lebensführung ausbalanciert werden. „Die Rationalisierung der Lebensführung und Selbstverhältnisse erzeugt erwartbares Verhalten innerhalb erwartbarer Spielräume, und zwar auch und gerade in Zeiten zunehmender Komplexität und Flexibilisierung“ (ebd., S. 146). Die Norm des lebenslangen Lernens trägt dazu bei, offen für Anderes und Neues zu bleiben. Das situative Subjekt, das sich wandelbar zeigt, hält als *Koordinator seiner Selbst die ‚Lebensfäden‘ in der Hand*. Lebenslanges Lernen und Selbstmanagement gehen ineinander und sind unter der Maxime einer steten Optimierungsbereitschaft auf ein subjektives Wohlbefinden ausgerichtet. Solche selbstbezüglichen und selbstreflexiven Einstellungen können von Anderen (z. B. Erwachsenen) auch als Egoismus betrachtet werden, entsprechen aber ganz den neoliberalen Anforderungen einer Optimierung.

Nun fragt sich, wieso Jugendliche dazu bereit sind, sich diesen Disziplinierungen zu unterwerfen, was ihr Gewinn sein könnte. Der Anrufung ‚Herr seiner selbst‘ zu sein und sich gezielt zu positionieren befreit von äußeren gesetzten Regeln wie ‚Du sollst dieses oder das tun‘ und ‚Du darfst nicht jenes‘. Die *Anziehungskraft der Selbstmodellierung* besteht darin, mit der Fähigkeit zur Flexibilität, Kreativität und Selbstachtsamkeit „Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen“ und

sich dabei so zu modellieren und zu bearbeiten, dass das Subjekt in diesem Moment das Gefühl des „Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Bröckling 2007, S. 39).

Dieses Modellieren am lernenden Selbst *folgt nicht dem Maßstab eines Perfektionismus* alles Bestens zu machen. Denn Neues zu finden und kreativ zu gestalten, mit Unwägbarkeiten umgehen zu können und zu versuchen alles gleichzeitig zu organisieren (vgl. ebd., S. 110), braucht Offenheit, Unfertiges, Liegengelassenes und Unvollständiges. Der Duktus des Perfekten wird dann eher zu einer ‚*Optimierungsbremse*‘ und widerspricht dem Wunsch nach Improvisation, nach offenen Interessen und der Möglichkeit von Richtungswechsel sowie der Fähigkeit zur Flexibilität mit Anpassungsvermögen. Die Anrufungen einer Optimierung sind nicht gleichzusetzen mit Perfektionismus. Alles, was zu viel ist, zu viel Ordnung, übertriebenes Pflichtbewusstsein, Fehlerfreiheit und Präzision gehören weniger zu einer Optimierung des selbstlernenden situativen Selbst. Darin sind dann auch Freiräume enthalten, nämlich sich Verpflichtungen zu entledigen, Dinge zu vergessen oder Freundschaften nicht mehr spannend zu finden.

Das Entstehen für Flexibilität kann aber auch als Antwort auf Konkurrenz gelesen werden, nämlich sich von Anderen zu unterscheiden. Hurrelmann und Albrecht (2014) nennen dies eine *Egotaktik*: „Die Egotaktik ist der Mechanismus, mit dem die Generation Y jederzeit schnell im Alltag flexible Entscheidungen treffen kann. Sie nutzt eine Mischung aus Selbstbezug und sensiblem, strikt nach opportunen Gesichtspunkten ausgerichtetem, tastendem und taktierendem Verhalten, über das sie Chancen auslotet und Entfaltungsspielräume erkundet. Ideale, Normen und Prinzipien helfen da wenig. Oft kommt es auf Intuition an. Improvisation wird zum zentralen Element der Lebensführung“ (ebd., S. 32). Aber solche Eigenschaften haben Jugendliche sich in Beratung mit Eltern, professionellen Pädagogen und Freunden erst zu erarbeiten. Um eine solche ‚*Gabe*‘ des *Improvisierens*, der kreativen Findigkeit, als etwas ‚*Natürliches*‘ des eigenen flexiblen Selbst zu erleben, bedarf es sozialer und emotionaler Unterstützung.

Da die neoliberalen Anrufungen des Unternehmerischen empirisch schwer abzubilden sind, die Auseinandersetzungen zwischen Anrufung und damit Gegebenen, Aufgegebenen und Entzogenem im Subjekt (vgl. Ricken 2013b) verlaufen, fragt sich nun, wie man es angeht, Konturen einer spätmodernen Jugend empirisch zu erforschen. In dieser Studie können nicht alle Facetten jugendlichen Lebens wie Mediengestaltung, Kosumentorientierung und Szenebildung empirisch nachgezeichnet werden. Es bedarf einer Auswahl und Konzentration auf einige für uns zentrale Aspekte. Mit Bröckling (2007) haben wir argumentiert, dass das kreative Finden und die Bereitschaft offen gegenüber Neuen zu sein einer Grundlage und eines Ortes für das Erlernen von Bewertungen (Evaluation) bedarf. Insofern ist vor allem die Familie zu erkunden. Denn sie ist es in der Regel, die Ressour-

cen bereitstellt, behilflich bei der Organisation des Alltags ist und gutgemeinte Beratung anbietet. Auch wenn Entscheidungen nicht mehr an die Eltern abgegeben werden können, kann Entscheidungsfindung durch eine Erziehung des Beratens erprobt werden. Aber auch mit Freunden und Freundinnen werden Themen besprochen und es wird versucht, Entscheidungen näher zu kommen, wobei Peerfreundschaften auch von Konkurrenz gekennzeichnet sein können, da schulische Leistungsorientierungen hineinragen und gemeinschaftliche Solidarität an manchen Stellen zu sprengen scheinen. Den Blick richten wir daher auf *Familie und subjektives Wohlbefinden*. Wir fragen, inwiefern Eltern Berater geworden sind, welche Themen beraten werden und wessen Eltern keine Berater sind. In ein Verhältnis dazu ist das subjektive Wohlbefinden zu setzen und zu fragen, welchen Einfluss es hat. Unsere These lautet hierbei: Strategieplanung über Vorgehensweisen und das Finden von authentischen und zugleich flexiblen Fähigkeiten der Heranwachsenden werden gemeinsam mit Vater und Mutter durch eine Erziehung des Beratens erarbeitet.



<http://www.springer.com/978-3-658-13753-3>

Spätmoderne Jugend - Erziehung des Beratens -
Wohlbefinden

Ecarius, J.; Berg, A.; Serry, K.; Oliveras, R.

2017, IX, 323 S. 99 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-13753-3