

Jörg Hagedorn *Hrsg.*

# Jugend, Schule und Identität

Selbstwerdung und Identitäts-  
konstruktion im Kontext Schule



Springer VS

---

# Jugend, Schule und Identität

---

Jörg Hagedorn (Hrsg.)

# Jugend, Schule und Identität

Selbstwertung und Identitäts-  
konstruktion im Kontext Schule

*Herausgeber*  
Jörg Hagedorn  
Universität Kassel  
Deutschland

ISBN 978-3-658-03669-0  
DOI 10.1007/978-3-658-03670-6

ISBN 978-3-658-03670-6 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Lektorat:* Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

---

# Inhalt

Vorwort und Danksagung . . . . .	13
----------------------------------	----

## **I Einleitung**

*Jörg Hagedorn*

Jugend, Schule und Identität. Eine Einführung in das Themenfeld . . . . .	17
--	----

## **II Jugend und Jugendlichkeit in modernen Gesellschaften**

*Uwe Sander*

Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften . . . . .	29
---	----

## **III Klassische Ansätze, Theorien und Diskursfelder zum Begriff der Identität**

*Juliane Noack-Napoles*

Schule als Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und der Identität . . . . .	47
---	----

*Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich*

Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre . . . . .	63
--	----

<i>Michael von Engelhardt</i> Interaktion und Identität in der Schule. Zur Anwendung und Weiterentwicklung der Theorie von Erving Goffman . . . . .	81
<i>Ulrike Popp</i> Schule als interaktiver Sozialraum . . . . .	109
<i>Hermann Veith</i> Die Schule als Ort kommunikativen Handelns . . . . .	125
<i>Antonia Kupfer</i> Schule als soziales System und die Entwicklung des Persönlichkeitssystems . . . . .	141
<i>Krassimir Stojanov</i> Schule als Ort der Selbst-Bildung . . . . .	153
 <b>IV Krise der Identität in der krisenhaften Spätmoderne</b>	
<i>Heiner Keupp</i> Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften . . . . .	167
 <b>V Neue Ansätze und Diskursfelder zum Begriff der Identität</b>	
<i>Jörg Zirfas</i> Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum . . . . .	189
<i>Micha Brumlik</i> „Ich und das Andere“. Schule als Kulturraum absoluter und relativer Differenz . . . . .	205
<i>Olaf Sanders</i> Heterogenität, Transversalität und Rhizom. Schule als transversaler Identitätsraum . . . . .	223

## **VI Forschungsfelder zum Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität**

### **1 Sexuelle Sozialisation und sexuelle Identität**

*Renate-Berenike Schmidt*

Schule als Ort sexueller Sozialisation . . . . . 249

*Nicole Kastirke und Jochem Kotthaus*

Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität . . . . . 265

### **2 Geschlecht und Geschlechteridentität**

*Barbara Rendtorff*

Jugend, Geschlecht und Schule . . . . . 283

*Gabriele Fenkart*

Geschlechterrollen und Identitätskonstruktion.

Literale Praxis im Kontext Schule . . . . . 299

### **3 Soziale Platzierung und kulturelle Identität**

*Stefan Wellgraf*

Verachtung.

Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung . . . . . 317

*Lisa Rosen*

Empirische Schlaglichter auf Identitätskonstruktionen

von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund . . . . . 331

*Thomas Geier*

Religiöse Orientierung als Ressource kultureller Identität?

Zu Aushandlungsprozessen migrantischer Jugendlicher

im Identitätsdiskurs der Migrationsgesellschaft . . . . . 349

#### 4 Normkonformität und Abweichung

*Claudia Equit*

Jugendliche Identitätskonstruktionen  
im Spannungsfeld schulischer Normkonformität  
und abweichender Verhaltensweisen . . . . . 367

*Thorsten Hertel*

Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation.  
Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung  
und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule“ . . . . . 385

*Ina Herrmann*

„Die Stelle find ich schön“.  
Schulischer Vandalismus als Ausdruck raumpraktischer Identität . . . . . 403

#### 5 Passungsverhältnis von SchülerInnen-Selbst und Schulkultur

*Rolf-Torsten Kramer*

Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur.  
„Neue“ biographieanalytische und rekonstruktive Perspektiven  
auf ein „altes“ Problem . . . . . 423

#### 6 Schulkultur und Peerkultur

*Maren Zschach und Nicolle Pfaff*

Peerkultur und Schule.  
Zur Aneignung der Institution Schule  
durch jugendliche Peergroups . . . . . 441

#### 7 Politische Bildung und Demokratielernen

*Hans Peter Kuhn*

Politische Identitätsbildung im Jugendalter.  
Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule . . . . . 461

*Stefan Hahn*

Möglichkeiten und Restriktionen  
demokratisch-politischer Identitätsarbeit in der Institution Schule . . . . . 483

## 8 Schulische Unterrichtspraxen und Unterrichtsinhalte

*Constanze Kirchner*

Identitätsbildung im Kunstunterricht.

Selbstinszenierung, Rollenspiele und gestalterischer Ausdruck . . . . . 503

*Friedrich Schweitzer*

Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht.

Klärungen, Aufgaben und Möglichkeiten . . . . . 519

*Jens Keyßner*

Bewegung als Medium der Identitätsbildung . . . . . 533

## 9 Schulische Berufsorientierung und berufliche Ausbildung

*Maximilian Sailer und Elisabeth Schuth*

Berufswahl und Identitätsbildung  
am Beispiel von Laufbahnentwicklungstheorien.

Empirische Befunde . . . . . 551

*Frank Gusinde und Zilbiya Hildebrandt*

Vorbereitung auf den Übergang  
von der Schule in die Arbeitswelt.  
(Berufliche) Identitätsbildung

als unendliches Projekt der Jugendphase . . . . . 567

## 10 Behinderung und Behindertwerden in der Schule

*Stephan Drucks und Ullrich Bauer*

Schulische Behinderung und funktionaler Analphabetismus.

Die Fortsetzung benachteiligender Identitätsangebote . . . . . 585

## 11 Schulische Leistung und Leistungsvertrauen

*Johannes König, Christine Wagner und Renate Valtin*

Identitätsbildung im Zusammenhang

von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen . . . . . 607

## 12 Schulische Rituale, szenische Arrangements und Performances

*Birgit Althans*

New Kids made in school?

Identitätsbildung im schulischen Ritual,  
in schulischen Performances und in szenischen Arrangements . . . . . 629

## 13 Schule und Medien

*Bardo Herzig und Sandra Aßmann*

Schule, Identität und Medien.

Vom Umgang mit Ambivalenzen . . . . . 647

*Jörg Hagedorn und Franziska Piva*

Jugend spricht.

Schule als Material performativer Selbsterprobung  
und reflexiver Selbstvergewisserung im Online-Tagebuch . . . . . 667

## 14 Schulformen und Schulstrukturen

*Till-Sebastian Idel*

Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung  
an Reform- und Alternativschulen.

Schulbiographische Passungen und Subjektivierungserfahrungen . . . . . 687

*Thomas Coelen und Zilbiya Hildebrandt*

Identitätsbildung in Ganztagschulen.

Bildungs- und gesellschaftstheoretische Gedanken  
über ‚ganztägige‘ Lern- und Lebensorte . . . . . 707

## 15 Berufliches Selbstverständnis und LehrerInnen-Identität

*Katharina Kanitz, Thomas Bürger und Jochen Wissinger*

Identitätsbildung im Zusammenhang  
des beruflichen Selbstverständnisses

von Lehrerinnen und Lehrern . . . . . 727

**16 Schulische Übergänge und schulische Selektion**

*Ulrike Schaupp*

Identitätsprozesse im Zusammenhang schulischer Übergänge . . . . . 741

Autorinnen und Autoren . . . . . 761

---

## Vorwort und Danksagung

Es war dem hier vorliegenden Sammelband von Anfang an ein großes Anliegen, dem etablierten Diskurs um Schule als einen Ort der formalen Bildung, der Qualifikation, des Kompetenzerwerbs und des Wettbewerbs einen Blick auf Schule zur Seite zu stellen, der die Frage nach dem Wesenskern von Schule in einen engen Zusammenhang zu Selbstwertungsprozessen und Identitätskonstruktionen Jugendlicher stellt.

Gerade weil die Themenorientierung des hier vorliegenden Sammelbandes, und also der Zusammenhang von „Jugend, Schule und Identität“, eine etwas randständige Position im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs um Schule einnimmt, ist er beides gleichermaßen: einerseits ein doch etwas abenteuerliches Unterfangen, weil nicht zuletzt mit der Verwendung und Diskussion des Begriffs der „Identität“ grundlagentheoretisch wie begriffstheoretisch ein schwieriges Erbe angetreten wird und weil dieses Erbe nun auf den Kontext Schule und dort auf die Frage nach der Individualisierung und Vergesellschaftung des jugendlichen Individuums seine Anwendung findet. Andererseits – und dies zeigt die Breite der thematischen Felder sowie die Vielfalt der Beiträge im Band – ist dies ein lohnenswertes und äußerst reizvolles Unterfangen, denn so erscheint Schule eben nicht als eine nur zweck- und zielgerichtete homogene Sinngestalt der formalen Bildung, sondern als ein vielflächiges soziales Gebilde, das auf höchst vielfältige Weise seinen Beitrag in der Ausformung individueller Lebens- und Bildungsbiographien leistet. Der Band wird dem Leser zeigen, wo es Schule gelingt, Potenzialitäten in der Förderung von Individualität und Selbstwertung Jugendlicher zu unterstützen und wo diesbezüglich noch Defizite auszumachen sind.

An der Fertigstellung eines solchen doch recht komplexen Sammelbandes sind unterschiedliche Personen und Akteure auf vielfältige Weise beteiligt. Ganz vorn stehen die 53 Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die von Anfang bis zum Ende hinter der Konzeption des Bandes gestanden haben und die mit ihren Beiträgen überhaupt erst die Umsetzung einer solchen Bandes möglich gemacht

haben. All den Autoren meinen ganz verbindlichen Dank für die reibungslose, wohlwollende und kollegiale Zusammenarbeit in der Umsetzung dieses Sammelbandes. Einen ganz großen Dank für die sofortige und unkomplizierte Zusage zur Verlegung des Bandes sowie für die unendliche Geduld in der lektorischen Betreuung des Bandes richte ich an Stefanie Laux vom Verlag SpringerVS.

Ein ganz großer Dank geht an eine ganze Reihe von Freunden, Kolleginnen und Kollegen für Kommentare, Hinweise und kritische Anmerkungen: Heinz-Hermann Krüger, Jeanette Böhme, Ina Herrmann, Rolf-Torsten Kramer, Thomas Geier und Franziska Piva.

Nicht ausreichend gewürdigt werden kann hier die Leistung von Franziska Piva in der tatkräftigen und zeitaufwendigen Einarbeitung von Korrekturen sowie in der Erstellung des Gesamtmanuskripts.

Kassel, im April 2014

Jörg Hagedorn

---

# Einleitung

---

# Jugend, Schule und Identität

## Eine Einführung in das Themenfeld

Jörg Hagedorn

Die Idee zu diesem hier vorliegenden Band ist nicht allein aber eben doch aus einer nun schon einige Jahre zurückliegenden Lehrveranstaltung zu dem Thema „Jugend, Identität und Schule“ heraus entstanden. Dort begegnete ich einem Studierenden des Lehramts, der in der zweiten oder dritten Sitzung recht energisch die Frage stellte, aus welchem Grunde ein Lehrer etwas über die Selbstwertungs- und Identitätsprozesse Jugendlicher wissen und folgerichtig sich mit den (grundlagen-)theoretischen Ansätzen, Theorien und Diskursen um den Identitätsbegriff plagen müsse – schließlich werde er doch kein Psychologe oder Soziologe, sondern ein Lehrer, der Schülerinnen und Schülern Wissen vermitteln solle. Wenn ich mich recht erinnere, antwortete ich dem Studierenden damals mit der Gegenfrage, wie ein über die Zeit und gerade in krisenhaften Situationen stabiles berufliches Selbstverständnis einer Lehrerin oder eines Lehrers ohne einen erweiterten Professionalitätsanspruch auskommen könne, der sich über das berufliche Selbstverständnis als Wissensvermittler hinweg mit der Frage auseinandersetzt, wie das eigene pädagogische Handeln als absichtsvolles, zielgerichtetes und zweckgerichtetes Tun und Handeln in Zusammenhang gebracht werden kann zur sich noch ausformenden Individualität und Persönlichkeit des ihm gegenüberstehenden, noch suchenden und ausprobierenden jugendlichen Schüler-Selbst.

Mit dieser hier episodisch eingeführten Frage ist man mittendrin in der Diskussion um die sozialisatorisch bedeutsame Frage nach der Funktion von Schule im Entwicklungs- und Selbstwertungsprozess von Jugendlichen, die man normativ auf die unbekümmerte Dreifaltigkeit von Qualifikation, Allokation/Selektion und Integration herunterbrechen kann. Diese Dreifaltigkeit lädt dann aber auch zur weiterführenden und letztlich die Professionalität im Lehrerhandeln provozierenden und reflektierenden Frage ein, wie man damit umzugehen habe und wie man – damit zusammenhängend – Schule zu diskutieren habe, wenn das individuelle jugendliche Schüler-Selbst sich nicht in diese normative und engfüh-

rende Setzung einpassen lässt. Dann lädt dies dazu ein, über das Beklagen des bedauernswerten, letztlich aber unvermeidbaren pädagogischen Unfall hinaus den Blick darauf zu lenken, dass es gerade die gescheiterten individuellen Einzelfälle und Einzelschicksale – der sogenannten Bildungsverlierer – sind, die uns immer wieder auf die Frage zurückwerfen, wie denn Schule eigentlich ganz konkret und strukturell bedingt in die Lebensentwürfe und vor allem in die (Bildungs-) Biographien Jugendlicher eingreift, welche Potenzialitäten Schule in der Förderung gestärkter SchülerInnen-Selbste bereithält, aber auch welche Risiken und (biographischen) Krisen Schule diesbezüglich hervorrufen kann.

Es sind solche gescheiterten Einzelfälle, die zeigen, dass Schule eben nicht – auch wenn man dies in dieser Eindeutigkeit manchmal ganz gerne so hätte – nur ein Ort der planvollen, gut strukturierten und systematisierten Wissensvermittlung ist, ein Ort, an dem man das notwendige Wissen für die Gestaltung richtigen und sinnvollen Lebens in wohl dosierten und gut auf den jeweiligen Stand seiner Entwicklung abgestimmten Portionen angeboten bekommt und einfach nur zu greifen muss, um letztlich zur sozial, gesellschaftlich und (bildungs-)politisch erwünschten Gruppe der Bildungsgewinner zu gehören.

In der Erweiterung des Blickes auf Schule wird man feststellen, dass Schule höchst vielfältig und weit über die formale Bildung hinaus sich an der Persönlichkeit und Individualität vergreift, diese maßgeblich mit beeinflusst, sie im besten Falle unterstützt und fördert oder sie im schlechtesten Falle einschränkt und behindert.

---

## 1 Vielgestalt von Schule

Aus einer sozial-interaktionistischen Perspektive betrachtet gibt Schule als *interaktiver Sozialraum* (hierzu: Popp 2014 in diesem Band) und als Ort *kommunikativen Handelns* (hierzu: Veith 2014 in diesem Band) den Raum für sozial-interaktive und kommunikative Aushandlungsprozesse, die an der Herstellung sozialen Sinns arbeiten, die in Lehrer-Schülerbeziehungen sowie in schulische Peerbeziehungen eingebettet sind und in spezifischen schulischen Handlungs- und Interaktionspraxen stattfinden (Unterricht, schulische Feste, Pausengespräche, schulische Rituale u. a.). Überdies ist aus dieser sozial-interaktionistischen Perspektive Schule auch als *Stigmatisierungs- und Etikettierungsraum* zu bezeichnen, in dem es innerhalb schulischer Sozialbeziehungen (Schüler-Schüler-Beziehungen, Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrer-Lehrer-Beziehungen) zu wechselseitigen Zuschreibungsprozessen kommen kann (Zuschreibung des ‚Normalen‘ oder Zuschreibung der ‚Abweichung‘ als Stigma). Zugleich geraten in dieser Perspektive auf Schule je spezifische (vorbereitende) Hinterbühnenaktivitäten (bspw. das Lehrergespräch im Lehrerzimmer oder Schülersgespräche auf dem Pausenhof als Hinterbühnen im Verhältnis zum Unterricht als Vorderbühne) in den Blick. Solche Vorder- und

Hinterbühnen von Schule können je nach Funktion, Situation oder Blickrichtung variieren (hierzu: Engelhardt 2014 in diesem Band).

Als *Kulturraum* bietet Schule die Flächen und Bewegungen einer Ich-Andere-Aushandlung sowie für Vergemeinschaftungen und Kollektivierungen, die insbesondere auf der Ebene schulischer Peers die Aushandlung und Aneignung (schul-)kulturellen Eigenwertes erlauben (hierzu: Zschach/Pfaff 2014 in diesem Band). Prozesse der Herstellung von Zugehörigkeit zu einer Schulkultur, aber auch die der diesbezüglichen Differenzherstellung und Abgrenzung, spielen hierbei eine Rolle und sie ermöglichen es, individuelles mit sozialem, schulisch vorgegebenes mit je eigenem ins Benehmen zu bringen.

Aus einer sozialphänomenologischen Perspektive heraus ist Schule als *Lebenswelt* und als *Ort jugendlichen Alltags* bestimmbar; sie ist ein Ort intersubjektiven Erlebens. In der Schule trifft man sich mit seinen (Schul-)Freunden, man tauscht sich auch über Außerschulisches aus, man schließt in der Schule mehr oder weniger tragfähige Freundschaften, man macht gemeinsam alltägliche Erfahrungen, und das gemeinsam Erlebte produziert einen Sinn, der aus wechselseitig aufeinander bezogenen Handlungen hervorgeht und der die Lebenswelt Schule als Sozial- und Kulturwelt mitgestaltet (hierzu: Schütz 1993).

Jugendliche wachsen über einen Gutteil gemeinsam mit der Schule und in der Schule auf, sie durchlaufen Entwicklungsprozesse der körperlichen, psychosozialen und psychosexuellen Entwicklung, was Schule aus einer entwicklungspsychologischen und adoleszenztheoretischen Perspektive heraus als einen *Ort des Aufwachsens und der Entwicklung* bestimmbar macht (hierzu: Noack Napoles 2014 in diesem Band). Überdies: Erste (sexuelle) Annäherungen, der Pubertätsflirt, die Schwärmereien sowie Neckereien, Lästereien, das Angeben, Petzen, Prahlen und Posen sind gemeinhin ‚typische‘ Ausdrucksformen adoleszenter Jugendlicher, die aus entwicklungspsychologischer Perspektive eher den moratorischen Sonderstatus des Jugendlichen im Übergang in die Erwachsenenwelt bestimmen, als dass sie als zu sanktionierende Formen abweichenden Verhaltens zu gelten haben (hierzu: Bühler 1929; Spranger 1925).

Strukturfunktionalistisch betrachtet fungiert Schule als Sozialisationsinstanz und ihre Funktion als *soziales System* besteht im Zusammenhang zur Persönlichkeitsentwicklung des jugendlichen Individuums darin, Rollenerprobung und Rollenhandeln zu ermöglichen. Schule leistet hierüber ihren Beitrag in der Vergesellschaftung des jugendlichen Individuums. Idealtypisch gedacht: das jugendliche Selbst soll auch und gerade in der Schule dazu befähigt werden, die Verwirklichung und Reproduktion allgemeiner Werte der Gesellschaft mit der Erfüllung eines spezifischen Rollentyps verbinden (vgl. hierzu: Kupfer 2014 in diesem Band).

Bildungsphilosophisch betrachtet liegt – oder schulkritisch gewendet, *sollte* die Funktion der Schule als *Ort der Selbstbildung* darin liegen, die Bildung autonomer Subjekte und also Selbstwerdung als Befähigung zum Bewusstsein von sich

selbst, mithin also ein Wissen von sich selbst ermöglichen (hierzu: Stojanov 2014 in diesem Band). Kritisch zu fragen wäre aus diesem Ansatz heraus, ob es der Schule der Gegenwart noch gelingt, oder ob hierin überhaupt ihr Interesse liegt, sich zu einem wirklichen Ort von Selbst-Bildung zu entwickeln.

Machttheoretisch betrachtet ist Schule vor dem Hintergrund hierarchisch angelegter Beziehungsstrukturen und einseitiger Machtgefälle aber auch *Macht- und Disziplinierungsraum*, der soziale Platzierungen verteilt, institutionell überwacht und sanktioniert, der Selbstdisziplinierungsprozesse in Gang bringt und in dieser Weise Identitäten zuweist oder vorschreibt (hierzu: Grabau/Rieger-Ladich 2014 in diesem Band). Gerade aber aus der Enge vorgefertigter Systeme und vorstrukturierter Räume, die immer mit Machtfragen verknüpft sind, werden auch Potenziale für (kreative) Aneignungsweisen, für widerständische und subversive Umwandlungsprozeduren freigesetzt. Die Arbeit am eigenen Selbst ist also auch und gerade im Kontext von Schule eine Frage der dialektischen Verknüpfung von Autonomie und Unterwerfung, die immer auch mit der Frage sozialer Anerkennung einhergeht (vgl. Keupp 2014, S. 171 in diesem Band).

---

## 2 Krise der Identität

Auch in der grundlagentheoretischen Vielgestaltigkeit, wie Schule in die Individualisierung, Selbstwerdung, Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung Jugendlicher eingedacht werden kann, liegt, je nachdem welchen der bis hier vorgestellten Ansätze man gerade im Blick hat, mal mehr und mal weniger stark ausgeprägt, die Unterstellung begriffstheoretischer und definitorischer Eindeutigkeit in der Identitätsfrage.

Der Begriff der Identität unterliegt jedoch jeweiligen zeithistorischen Bedingungen, in denen es einmal mehr und nun immer weniger möglich war/ist, den Begriff der Identität zu gebrauchen, (nicht) ohne mit einem ungeheuren Problem ringen zu müssen: nämlich dort mit dem Begriff der Identität Selbigkeit, Kohärenz und Kontinuität zu unterstellen, wo sie immer schon als Utopie, als Überforderung oder als Zumutung daherkam und heute umso mehr als eine solche freigelegt wurden muss. Keupp (2014 in diesem Band) läutet diese Problematik mit der Frage ein und beantwortet sie zugleich:

„Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Sich in einer solchen Welt individuell oder kollektiv in einer berechenbaren, geordneten und verlässlichen Weise dauerhaft verorten zu können, erweist sich als unmöglich. Diese Vorstellung war wohl immer illusionär, aber es gibt gesellschaftliche Perioden, in denen sie mehr Evidenz hat, als in anderen. Es geht heute um die Überwindung von ‚Identitätszwängen‘ und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräu-

men eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen“ (ebd., S. 167).

### 3 Schule anders denken?

Die nicht zuletzt auch grundlagen- und begriffstheoretische Bewältigung und Handhabung der Identitätsfrage braucht zeitgemäße und gegenstandsangemessene grundlagentheoretische Weiterführungen:

Aus der Perspektive eines „performative turn“ betrachtet, fungiert Schule als (performativer) *Inszenierungsraum*; Schule bietet die Bühne für kreative (Selbst-) Inszenierungsprozesse. In der Schule setzten sich Jugendliche etwa durch Sprache, Stil und Mode so in Szene, wie sie sind oder wie sie gesehen werden wollen (vgl. hierzu: Zirfas 2014 in diesem Band). Als performativer *Handlungsraum* ist Schule Raum oder Material des Herstellens, Machens und Hervorbringens je konkreten individuellen und sozialen Sinns. Das je konkrete Tun und Machen, als ein situatives Inszenieren und Herstellen, verweist zugleich auf objektive Strukturen und Ordnungen von Schule, die in Inszenierungshandlungen zur Anwendung kommen. Aus dieser Perspektive heraus kann man sagen: das, was Jugend, Schule und/ oder Identität ist, kann es nur im Tun und Machen als ein Herstellen, in Szene setzen, Umwandeln und Fabrizieren sein, und es kann in geeigneter Weise aus den je konkreten Praktiken und Anwendungsweisen (Performances) heraus verstanden werden.

Aus kultur- und differenztheoretischer Perspektive kann Schule zunächst als *Kulturraum absoluter Differenz* betrachtet werden, was bedeutet, dass Selbstverständnisse – des je Eigenen im Verhältnis zum je Anderen – aber auch Fremdschreibungen, die von außen kommen, dort „Fremdheit“ und „Andersartigkeit“ (Stichwort: „Integrationsunwilligkeit“) unterstellen, wo sie die wirklichen individuellen Einstellungen nicht wiedergeben und wo das Verständnis vom Eigenen allenfalls in einer relativen Differenz zum je Anderen steht. Das Festschreiben und Behaupten absoluter Differenzen des Eigenen zum Anderen kann in der Folge systematisch Lebenschancen von Jugendlichen im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen beeinträchtigen (vgl. hierzu: Brumlik 2014 in diesem Band).

Aus gesellschaftskritischer und differenztheoretischer Perspektive, und in Anlehnung an einen transversalen und rhizomatischen Denkmodus im Anders-, Neu- oder Nach-Denken über Schule, kann sie als ein *Differenzierungsraum* betrachtet werden, in dem die Dinge aufgrund ihrer Verschiedenheit, Nicht-Gleichheit und Beweglichkeit miteinander verbunden sind und in dem auf diese Weise Konsistenzen erzeugt werden. Die These lautet: Heterogenität von Schule ist nicht einfach so da und darf nicht wandlungs- oder modernisierungstheoretisch als schlichter Pluralismus missverstanden werden, sondern sie entsteht durch Heterogenese, durch ständiges Werden, durch Bewegungen, die Verknüpfungen herstel-

len. Anders oder neu über Schule, aber auch über Jugend und Identität (nach-) zu denken bedeutet aus dieser Perspektive heraus, Homogenität als Normierung, als Minimierung des Nicht-Identischen ins Verhältnis zu setzen zu Heterogenität als Differenzierung (vgl. hierzu: Sanders 2014 in diesem Band; Hagedorn 2010); beides hat miteinander zu tun und das Eine ist nicht vor die Klammer des Anderen zu ziehen – in der aktuellen Debatte um Homogenität und Heterogenität von Schule hat dies aber immer wieder den Anschein. Das muss (schul-)kritisch gewendet werden: Homogenität erzeugt „Angegliche, die sich selbstredend noch als vorgeblich Gleiche z. B. durch Benennung oder Zählung meist mehr oder minder gut unterscheiden lassen, als Folge von Heterogenese aber Singularitäten oder Anomale, die uns Denkprobleme bereiten, weil sie aus Definitionsbereichen fallen und deshalb als Anormale stigmatisiert werden“ (Sanders 2014, S. 225 in diesem Band).

---

## 4 Schule gestalten

Im Binnengefüge von Schule gibt es nun ganz vielfältige Möglichkeiten und Potenziale, die Identitätsentwicklung und Selbstwertungsprozesse Jugendlicher unmittelbar zu fördern, etwa im Kontext je spezifischer Unterrichtsinhalte und Unterrichtspraxen (Kirchner 2014, Keyßner 2014 und Schweitzer 2014 in diesem Band), durch die schulkulturelle Verbürgung der Achtung und Wahrung der Vielfalt sexueller Orientierungen (Kastirke und Kotthaus 2014; Schmidt 2014 in diesem Band), durch die Vermeidung geschlechterstereotyper Zuschreibungen (Rendtorff 2014; Fenkart 2014 in diesem Band), durch die Förderung von Demokratiefähigkeit und Demokratielernen als ein an Vergesellschaftung orientiertes schulisches Identitätsangebot (Hahn 2014; Kuhn 2014 in diesem Band) sowie durch die Förderung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen (König/Wagner/Valtin 2014 in diesem Band).

Überdies spielen schulische aber auch politische und gesamtgesellschaftliche Achtungs- und Anerkennungsverhältnisse eine gewichtige Rolle in der Förderung einer gestärkten Identität, indem etwa kulturelle und soziale Ausgangslagen sowie die Wahrung von Chancengleichheit mit berücksichtigt werden (Wellgraf 2014; Rosen 2014; Geier 2014 in diesem Band). Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen von Schule ist individuelles (abweichendes oder schulkonformes) Handeln von Schülerinnen und Schülern zwischen strukturell angelegter Abweichung und Normkonformität als Resultat der Reproduktion schulischer Ordnung und also als Ausdruck je spezifischer Selbstpositionierungen, widerständischer Subjektivierung sowie identitär bedeutsamer raumpraktischer Aneignungen im schulischen Raum zu betrachten (Herrmann 2014; Equit 2014; Hertel 2014 in diesem Band) und als mittelbare Einflussgröße in die Selbstwertungs- und Identitätsprozesse Jugendlicher mit einzudenken.

Einen mittelbaren Einfluss auf die Identität jugendlicher Schülerinnen und Schüler hat die Achtung und Wahrung außerschulisch gewonnener und in die Schule mitgebrachter peerkultureller Eigenwerte, die in einem spezifischen Verhältnis zu der jeweiligen Schulkultur stehen (Zschach/Pfaff 2014 in diesem Band).

Überdies sind je individuelle biografische Besonderheiten und Ausgangslagen und deren Passung zur jeweiligen Schulkultur mittelbar in die Selbstwertungs- und Identitätsprozesse Jugendlicher eingespannt (Kramer 2014 in diesem Band).

Über das strukturelle Moment von Schule hinausgehend, greifen schulische Alltagspraktiken (Rituale, Performances und szenische Arrangements) als je spezifische Ordnungs- und Strukturierungslogiken in die Selbstwertungs- und Identitätsprozesse von Schülerinnen und Schülern ein (Althans 2014 in diesem Band).

All dies zusammengenommen zeigt sich nicht in jeder Schule gleich, dies ist auch abhängig von der je spezifischen Schulform (Idel 2014; Coelen 2014 in diesem Band) und steht letztlich auch im Zusammenhang zum beruflichen Selbstverständnis der Lehrerin oder des Lehrers und dem damit verbundenen Professionalitätsverständnis (Wissinger/Bürger/Kanitz 2014 in diesem Band).

Dass Schule nicht erst an der Schultüre endet oder beginnt, sondern auch in außerschulische Lebensbereiche hineinreicht, und dass diese außerschulischen (medialen) Lebensbereiche wiederum in spezifischer Weise mit Schule korrespondieren, zeigt sich im spezifischen Wechselverhältnis etwa von Schule und Medien, das in den identitären Zusammenhang von Jugend und Schule einzudenken, zu reflektieren und zu analysieren ist (hierzu: Herzig/Aßmann 2014; Hagedorn/Piva 2014 in diesem Band).

Gleiches gilt für die Frage nach der identitären Bedeutung von Übergängen innerhalb von Schule und über ihre institutionellen Grenzen hinaus; Übergänge also von einer Klassenstufe in die nächste, von einem Schultyp zum anderen sowie für den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt. Hier stellt sich die Frage, welchen Einfluss schulische Übergänge (Stichwort: schulische Selektion) auf die Identitätsprozesse Jugendlicher haben und welche Entwicklungschancen oder (schul-)biographischen Krisen und Risiken – etwa mit Blick auf Fähigkeitsselbstkonzepte – damit einhergehen gehen können (hierzu: Schaupp 2014 in diesem Band). Die berufliche Erwerbsarbeit, in die der Schüler bzw. die Schülerin am Ende der Schulzeit einmündet, fungiert als neuer Sinngeber im Vergesellschaftungsprozess; auf ihn bereitet die Schule vor und auf ihn hin werden Schülerinnen und Schüler selektiert. Jugendtheoretisch und vor dem Hintergrund von Laufbahnentwicklungstheorien beleuchtet, stellt für bestimmte Jugendliche diese Einmündung in die Ausbildung einen prekären Übergang oder gar eine unüberwindbare Hürde dar, die – je nach Ausgang – freilich einen entscheidenden Einfluss auf die Selbstwertung adoleszenter Jugendlicher haben kann (hierzu: Gusinde/Hildebrandt 2014; Sailer/Schuth 2014 in diesem Band).

Überdies gilt es, den Blick auf die strukturellen Benachteiligungen von Schule zu legen und vor allem danach zu fragen, wie insbesondere die jungen Bil-

dungsverlierer das Identitätsangebot des Selbstverschuldens – hier am Beispiel des funktionalen Analphabetismus – übernehmen, was folglich zu verminderten Teilhabechancen als Konsequenz aus schulischer Behinderung und negativer Identitätsangebote führen kann (hierzu: Drucks/Bauer 2014 in diesem Band).

Um zum Protagonisten der oben eingeführten Episode zurückzukommen: in der Tat ist es so, dass man es mit einer ganzen Breite und Fülle (grundlagen-)theoretischer Ansätze und Positionen zum Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität zu tun hat, wenn man sich mit Schule eben nicht nur als Ort der formalen Bildung auseinandersetzt, sondern mit Schule als einen vielgestaltigen Raum des Eingriffs in sowie der Förderung oder Behinderung von Individualität, Persönlichkeit, Entwicklung und Selbstwerdung von jugendlichen Schülerinnen und Schülern. Und diese Komplexität spricht nicht aus einer individuellen publizistischen Entscheidung des Herausgebers dieses Bandes oder aus einer grundlagentheoretischen Übertreibung im Rahmen eines Einführungsseminars, sondern aus einer aus sich selbst redenden Tatsache im Blick auf Schule, die eben nicht nur eindeutig Eins sondern gleichzeitig Vieles ist: ja, Ort formaler Bildung – aber eben auch: Sozialwelt, Kulturraum, Macht- und Disziplinierungsraum, Lebenswelt, Inszenierungsraum u. a. m.

Vielleicht – und ziemlich sicher – ist Schule noch weitaus mehr, als es ihr in diesem Band zugestanden wird. Doch vor dieser Komplexität sollte man nicht flüchten; man sollte dies eher konstruktiv wenden und diese Komplexität und Vielgestaltigkeit von Schule als Mannigfaltigkeit möglicher Potenzialitäten in der Förderung und Unterstützung der Selbstwertungsprozesse Jugendlicher sehen. Gleichwohl sollte diesbezüglich aber auch – durchaus schulkritisch – die Mannigfaltigkeit möglicher Hemmungsphänomene bzw. strukturell bedingter Quellen für Benachteiligungen, Behinderungen, Unterdrückungen, Unmöglichkeiten, Zumutungen und Schiefagen in den Blick geraten.

---

## 5 Systematik des Bandes

Nach dieser kurzen Einführung in die Themenbereiche des Bandes im *ersten Kapitel* folgt im *zweiten Kapitel* ein jugendtheoretischer Einstieg, der die Begriffe *Jugend* und *Jugendlichkeit* in modernen Gesellschaften diskutiert (hierzu: Sander 2014 in diesem Band). Im *dritten Kapitel* wird schließlich die Vielschichtigkeit von Schule im Zusammenhang von Selbstwerdung, Individualisierung, Vergesellschaftung, Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung des jugendlichen Selbst aufgezeigt und vor dem Hintergrund eher *klassischer Ansätze zum Identitätsbegriff* die Frage von Kohärenz, Einheit und Kontinuität im Selbstwertungs- und Identitätsprozess Jugendlicher im Kontext von Schule aufgeworfen und kritisch diskutiert. Dies vor allem deshalb, weil Schule als Institution eben auf Selbigkeit als Einheit und Kohärenz mit sich selbst auch in der Auseinandersetzung mit dem so-

zialen Anderen verpflichtet. Pädagogisches Handeln in funktionierenden schulischen Sozialbeziehungen wäre ohne Orientierung an und der Unterstellung von Selbigkeit gar nicht möglich. Gleichwohl führt die Unterstellung von Selbigkeit im Selbstwertungsprozess Jugendlicher gerade im Kontext von Schule zu Unmöglichkeiten, Zumutungen, Widersprüchen, die schulische wie individuell-biographischen Krisen hervorrufen können. Denn die Unterstellung von Selbigkeit kann in Zuschreibungen, Stereotypisierungen, Homogenisierungen münden und also zur Behinderung und Unterdrückung von Individualität und Einzigartigkeit führen.

Eine Vorstellung vom Selbst bzw. von Identität, die nur auf Selbigkeit, Kohärenz und Kontinuität verpflichtet, kann in spezifischen Bereichen von Schule an den wirklichen Verhältnissen vorbeigehen, denn neben der sozialinteraktiv und kommunikativ ausgehandelten sowie machtvoll zugewiesenen oder qua Rollenerwartungen vorgegebenen bzw. vorstrukturierten Identität ist selbige im Kontext von Schule gerade das Gegenteil von Selbigkeit. Einem ständigen Werden ausgesetzt, ist sie das Produkt situativer und performativer Umwandlungen und Herstellungsweisen und ist immer wieder neuen Verknüpfungen, Verbindungen, Umformungen und Rissen unterworfen.

Im *vierten Kapitel* wird der Identitätsbegriff wandlungs-, gesellschafts- und modernisierungstheoretisch in seiner Krisenhaftigkeit diskutiert (Keupp 2014 in diesem Band) und die Verpflichtung auf Selbigkeit in der Identitätsfrage kritisch hinterfragt.

Vor dem Hintergrund *neuerer Ansätze, Diskursfelder und Strömungen* versucht der Band im *fünften Kapitel* auch Irritationen zuzulassen, die Denkgewohnheiten in Frage stellen und die dafür plädieren, in einer ganz anderen Weise über den Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität nachzudenken, die ein Abdriften, ein transversales, rhizomatisches Nach-Denken über Schule zulassen (hierzu: Sanders 2014 in diesem Band), die aber auch mahnen und aufzeigen, dass kulturelle, soziale und gesamtgesellschaftliche Zuschreibungen dort Selbigkeit oder Andersartigkeit unterstellen, wo sie ggf. gar nicht auszumachen ist und die aber – je häufiger sie auftauchen und je stärker sie sich in Bildern manifestieren – im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen identitätswirksam werden und folglich systematisch Ungleichheiten produzieren (hierzu: Brumlik 2014 in diesem Band). Überdies überschreitet dieses Kapitel das Verständnis von Schule als einem intentionalen Dingraum und als einem materialisierten schulischen Zweckraum, der nur dafür da sei, pädagogische Intentionen umzusetzen, der der gezielten Vermittlung von Wissen diene und der sozial und institutionell gewünschte und erwünschte SchülerInnen-Selbste produziere. In dieser Überschreitung plädiert dieses Kapitel auch für ein Verständnis von Schule als inszenierter Ereignisraum, in dem die Dinge nicht festgeschrieben und im Raum materialisiert sind, sondern in dem der Blick auf die „performative Kraft von Sprache und Imagination, (künstlerischer) Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen“ gerichtet wird (hierzu: Zirfas 2014, S. 190 in diesem Band).

Das *sechste Kapitel* des Bandes gibt schließlich einen sehr umfassenden und breiten Einblick in je spezifische *Forschungsfelder zum Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität*. Hier erhält der Leser einen umfassenden Einblick in den Stand der Forschung und in Studien und Forschungsprojekte zur Analyse des Zusammenhangs von Jugend, Schule und Identität. Dieser Teil des Bandes zeigt in den Analysen, wie vielflächig die Möglichkeiten und Potenziale der Förderung und Unterstützung von Individualität und Selbstwerdung sein können, wie vielflächig in der Schule aber auch potenzielle Hemmungsphänomene, Benachteiligungen und Behinderungen im Selbstwerdungs- und Identitätsprozess jugendlicher auftreten können.

---

## Literatur

- Bühler, Charlotte (1929): Das Seelenleben des Jugendlichen. 5. Aufl. Jena: Verlag von Gustav Fischer
- Spranger, Eduard (1925): Psychologie des Jugendalters. 4. durchgesehene Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer
- Zirfas, Jörg (2014): Struktur und Ereignis – Schule als performativer Handlungsraum. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 189–203.
- Keupp, Heiner (2014): Eigenarbeit gefordert: Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 167–186.
- Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M: Suhrkamp
- Hagedorn, Jörg (2010): Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: Jörg Hagedorn; Verena Schurt; Corinna Steber; Wiebke Waburg (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 403–423

---

# Jugend und Jugendlichkeit in modernen Gesellschaften



---

# Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften

Uwe Sander

---

## 1 Schule als Geburtshelfer von Jugend

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

diffuser vom Erwachsenenalter ab, sodass in diesem Zeitraum, kaum dass sich die ‚Jugend‘ etabliert hatte, schon wieder vom ‚Ende der Jugend‘ die Rede war<sup>1</sup>. Diese Entwicklung der Ausbildung und der Ausdifferenzierung der Jugend vollzog sich unter verschiedenen gesellschaftlichen Einflüssen, z. B. den Schulreformen mit tendenzieller Angleichung von Lebenschancen und der Verlängerung der Ausbildungszeiten<sup>2</sup>, dem Wertewandel<sup>3</sup>, der Kommerzialisierung und Mediatisierung der Lebenswelt<sup>4</sup>, der politischen Umwälzungen und nicht zuletzt durch jugendspezifische Einflüsse. So entstanden seit Anfang des 20. Jahrhunderts vielerlei Jugendkulturen, mit denen sich Jugendliche von der Erwachsenenwelt absetzten und eigene ästhetische Stile, Lebensmuster und Werte kreierten<sup>5</sup>. Die Vielfalt und das Expandieren dieses jugendkulturellen Lebens können als zweiter Grund dafür aufgeführt werden, das 20. Jahrhundert zum Jahrhundert der Jugend zu erklären. Ihr Einfluss auf die gesamte Sozialkultur Deutschlands wie der gesamten (westlichen) Welt war und ist prägend; Kunst, Mode, Musikrichtungen, Lebensziele und Werte allgemein orientieren sich immer stärker an jugendkulturellen Vorgaben, und die Freizeitindustrie sowie der Konsumsektor haben sich darauf eingestellt.

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

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

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

3 Vgl. als frühe Prognose: Inglehart 1975

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

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

6 Fuchs 1983

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

den Habitus der Jugendlichkeit, indem sie sich modisch-jung geben und versuchen, adulte Körperformen möglichst hinauszuzögern. Vergleicht man etwa Fotoaufnahmen von 40-Jährigen der letzten 100 Jahre, so sind – jedenfalls in äußerlicher Wahrnehmung – aus ehemals fast schon ‚alten‘ Menschen gegen Ende des 20. Jahrhunderts späte Jugendliche geworden<sup>8</sup>.

Diese Vorgänge haben sich auch auf die Beschäftigung und die Beachtung der Jugend ausgewirkt. Nie zuvor wurde Jugend so intensiv diskutiert, thematisiert und erforscht wie im vergangenen 20. Jahrhundert; und nie zuvor konnte sich aus der Alterspanne Jugend (die außerhalb des klassischen Erwachsenenalters liegt!) eine so universale Idealfigur für fast alle Erwachsenen entwickeln. Langsam beginnend mit dem Anfang des Jahrhunderts setzte nach und nach die Karriere von *Jugend* als eigenständige Lebensphase bzw. *Jugendlichkeit* als Lebenshaltung ein; bis sich das, was Tenbruck schon früher als ‚Puerilismus der Gesamtkultur‘ beschrieben hatte<sup>9</sup>, ab den 70er-Jahren bis heute über nationale Grenzen hinweg als normativer Maßstab für ein ‚gutes‘ bzw. attraktives Erwachsenenleben durchsetzen konnte. Das Ganze trägt leicht paradoxe Züge, wurden doch die Menschen im 20. Jahrhundert einerseits immer älter (verbunden mit einem steigenden Anteil von *Alten* in der deutschen Bevölkerung) und suchten sich dennoch immer jugendlichere Idealbilder, an denen sie sich in körperlicher, ästhetischer und kultureller Hinsicht auszurichten bemühten.

*Jugend* als Begriff und Konzept zeigt also Flexibilität und lässt sich, wie oben angedeutet, sogar auf ‚junge Alte‘ übertragen. Auch sonst wurde und wird der Begriff Jugend im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch keinesfalls einheitlich verwendet. Er kann junge Menschen zwischen 13 und 18 bzw. 21 Jahren als Personengruppe meinen, sich also auf eine Zeitspanne der Biografie beziehen, die Jugend genannt wird; Jugend kann ein historisch entstandenes soziales Phänomen bezeichnen<sup>10</sup> oder den jeweiligen Möglichkeitsraum der Entwicklung, den eine Gesellschaft der nachwachsenden Generation von Jugendlichen bietet. Jugend kann als Erziehungsaufgabe, als gesellschaftliches Problem<sup>11</sup> oder auch entwicklungspsychologisch als Reifephase mit spezifischen psychosozialen Entwicklungsaufgaben<sup>12</sup> verstanden werden, und schließlich ist Jugend auch ein juris-

---

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

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

9 Vgl. Tenbruck 1962

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

11 Groenemeyer/Hoffmann 2014

12 Hurrelmann/Quenzel 2013

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

Zu den notwendigen gesellschaftlichen Vorbedingungen einer peerorientierten und kulturell je besonderen Lebensphase Jugend gehören bestimmte Institutionen, zentral die Schule, die als Kristallisationskern bzw. als Kreißaal von Gleichaltrigenkulturen wirkt<sup>13</sup>; weiter werden Heranwachsende erst über eine gewisse Freistellung von Arbeit, Familie, Ehe, Verantwortlichkeit und über eine gewisse Autonomie der Lebensführung zu *Jugendlichen*. Diese Voraussetzungen für Jugendlichkeit und eine im heutigen Sinne charakteristische Jugendphase waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts längst nicht für alle jungen Menschen gegeben. Region, Geschlecht und Sozialstatus trennten die Heranwachsenden (eigentlich während des gesamten Jahrhunderts) in unterschiedliche Varianten des Jungseins, für die, entsprechend der sozialen und historischen Differenzphänomene, auch unterschiedliche *Jugendsemantiken* gebraucht wurden.

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

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

---

13 Vgl. den historischen Rückblick: Hornstein 1966

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

---

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

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

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