

Gerhard Eikenbusch

PÄDAGOGIK

Jugendliche in den Sekundarstufen

Entwicklungsprozesse, Lebenslagen,
pädagogische Perspektiven



BELTZ

Eikenbusch · Jugendliche in den Sekundarstufen

Gerhard Eikenbusch

Jugendliche in den Sekundarstufen

Entwicklungsprozesse, Lebenslagen, pädagogische Perspektiven

BELTZ

Dr. Gerhard Eikenbusch, Lehrer für Deutsch und Erziehungswissenschaft, Schulleiter (in NRW und an der Deutschen Schule Stockholm), Lehrerfortbildner (u. a. Unterrichts- und Schulentwicklung, Fachdidaktik Deutsch), Mitglied der Redaktion von »PÄDAGOGIK«, Autor von Belletristik und von pädagogischen Fachbüchern.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63124-4 Print
ISBN 978-3-407-63175-6 E-Book (PDF)

© 2019 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Victoria Larson
Umschlagabbildung: gettyimages © Maskot

Herstellung: Victoria Larson
Satz: paginamedia, Hemsbach
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
Ausgangspunkt: Eigene Sichtweisen und Erfahrungen	9
<i>Erfahrungen reflektieren und Annahmen überprüfen</i>	9
<i>Vorstellungen über Entwicklung reflektieren</i>	10
<i>Sichtweisen erweitern</i>	14
Bestandsaufnahmen: Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschulzeit	16
<i>Die Erfindung der ›Jugend‹ in den Sekundarstufen</i>	18
›Jugend‹ als Konstrukt(ion)	18
Jugend als Ideal: ›Jugendbewegung‹	22
›Jugend‹ als neues Gebiet für Wissenschaft und Forschung	24
›Jugend‹ als Konzept und Deutungsmuster eines Lebensabschnitts ...	25
›Jugend‹ als Generation	28
Pädagogische Konsequenzen: Wandel des Verständnisses von ›Jugend‹	32
<i>Lebenslage, Handlungsmöglichkeiten und Spielräume</i>	34
Familie und Familienbeziehungen	35
Demografische Entwicklung und Verhältnis zu anderen Generationen	40
Wirtschaftliche und soziale Lage	41
Wohnsituation	46
Schule und Schulzeit	48
Klasse, Peers, Cliquen und (beste) Freund*innen	54
Politische Einstellungen, Partizipation und gesellschaftliches Engagement	61
Religiöse Zugehörigkeit, Religiosität	68
Übergangsmöglichkeiten in Ausbildung und Beruf	73
Gesundheit	77
Umgang mit Drogen, Sucht und Medikamenten	84
Medien und Mediennutzung	95
Räumliche, soziale und kulturelle Mobilität	103

Freizeit, Hausaufgaben, außerschulische Aktivitäten	106
Ökonomische Selbstständigkeit: Jugendliche als Konsumenten	112
Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden (Well-Being)	117
<i>Entwicklung junger Menschen in den Sekundarstufen</i>	125
Alltags- und Kulturwissen über Entwicklung junger Menschen	125
Wissenschaftliche Perspektiven auf Entwicklungsverläufe	127
Klassische Entwicklungstheorien: Der ›innere Plan‹ der Entwicklung ..	127
Freud – Psychosexuelle Entwicklung im Kindes- und Jugendalter	128
Piaget – Kognitive Entwicklung	132
Kohlberg – Entwicklung des Denkens über Moral	138
Kontextuelle und ökosystemische Modelle von Entwicklungsprozessen	143
Körperliche Entwicklung	145
Entwicklung der Sexualität	152
Kognitive Entwicklung (gemeinsam mit Annika Milena Eikenbusch)	161
Förderung kognitiver Entwicklung im Unterricht	178
Entwicklung junger Menschen im Bilder-Wandel	186
 Perspektive: Sekundarstufenschüler als Werk und Gestalter ihrer selbst	188
Entwicklungsverläufe bestehen und Entwicklungskrisen bewältigen ..	190
Entwicklungsaufgaben schaffen und als Mit-Konstrukteure von Entwicklung agieren	204
Entwicklungsprozesse als autonome Akteure aktiv und intentional gestalten	221
 Konsequenzen: Entwicklungsressourcen junger Menschen stärken	229
Vorab: Die eigene (ressourcenorientierte) Haltung reflektieren	229
Für sinnvolle (Entwicklungs-)Aufgaben sorgen	230
Konstruktive Rückmeldungen für Entwicklungsprozesse geben	234
Junge Menschen bei der Gestaltung ihrer Entwicklungsprozesse unterstützen	237
Elemente entwicklungsfördernden Unterrichts	243
 Bilanz: Schülersein als Beruf?	272
 Literaturverzeichnis	274

Einleitung

Wie leben und lernen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen? Warum (re-)agieren sie so? Was kennzeichnet ihre Lebenslage? Wie entwickeln sie sich, was erwarten sie? Was bedeuten ihnen Schule, Familie, Gleichaltrige und Gesellschaft? Was prägt ihren Alltag, ihre Beziehungen, ihre Haltungen und Gewohnheiten? Und: Was ist ›Jugend‹ heute überhaupt – und hat sie sich im Vergleich zu früher verändert?

Wer Jugendliche in den Sekundarstufen betreut, begleitet, erzieht oder unterrichtet, der stellt sich oft selbst solche Fragen – und bekommt sie auch von anderen (z.B. von Kollegen und Eltern) gestellt. Wichtig und oft auch drängend werden die Fragen

- in ›schwierigen Situationen‹ mit Jugendlichen, um deren Handeln und Verhalten besser zu verstehen, und
- wenn man nach Wegen sucht, Unterricht und Schule an der Entwicklung, den Lebenslagen und den Bedürfnissen junger Menschen zu orientieren. Dies kann reichen vom alltäglichen Nachdenken über den Unterricht (»Warum ist ein Thema in der Klasse nicht so angekommen, wie ich das erwartete?«) bis hin zu systematischen Überlegungen im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung (»Wie sollen wir unser Wahlpflichtangebot gestalten?«).

Lehrkräften und Erziehern kann hier eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den Lebenslagen, der Entwicklung und dem Lernen Jugendlicher auf drei Ebenen Klärungshilfen und Lösungsansätze bieten:

- Individualität und Differenz der Schüler sensibel wahrzunehmen und zu verstehen,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Lebens- und Erfahrungswelten von Schülern und Lehrkräften zu erkennen und eigene wie gesellschaftliche Veränderungsprozesse aufmerksam zu beobachten,
- Unterrichts- und Erziehungskonzepte sowie entwicklungsfördernde Handlungsmuster aufzubauen, die mit den Voraussetzungen und der Situation der Jugendlichen angemessen korrespondieren.

Dieses Buch möchte dafür Grundlagen, Anregungen und weiterführende Hilfen liefern. Im ersten Teil bilden die eigenen Erfahrungen und Vorstellungen von Lehrkräften über Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen den Ausgangspunkt. Wie Lehrkräfte mit ihnen umgehen, deren Entwicklungsverläufe einschätzen und sie begleiten, das ist stark beeinflusst von eigenen Erfahrungen in diesem Lebensabschnitt, von der Sicht auf die eigene Jugend und vom Verständnis, das man über sie in seiner eigenen beruflichen Laufbahn erworben hat. Die eigene Entwicklung als Jugendliche(r) und sein Bild von Jugend zu reflektieren ist eine wichtige Voraussetzung, um Jugendliche unvoreingenommen und sensibel wahrzunehmen und eigene Erfahrungen, Wertvorstellungen und Positionen dazu kritisch zu überprüfen.

Im zweiten Teil werden zentrale Erkenntnisse über Lebenslagen und die Entwicklung Jugendlicher in den Sekundarstufen aufbereitet. Dabei werden grundlegende Prozesse der inneren (biologischen, kognitiven und psychischen) Entwicklung sowie gesellschaftliche Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen in für Lehrkräfte und Erzieher relevanten Bereichen aufgezeigt. Was Schülersein und ›Jugend‹ heute – auch im Vergleich zu früher – bedeuten, wird so sichtbar.

Daraus werden im dritten Teil dann Perspektiven im Hinblick darauf abgeleitet, wie Entwicklungsprozesse und -ressourcen junger Menschen in den Sekundarstufen gefördert werden können.

Im vierten Teil werden schließlich aus den vorherigen Befunden exemplarische Handlungsalternativen für den Unterricht in den Sekundarstufen entwickelt. Dabei geht es u.a. um Aspekte von Schülerorientierung und Heterogenität, Individualisierung und Differenzierung, Kommunikation und Führung in der Klasse, Fördern und Fordern sowie insgesamt um den Ansatz eines entwicklungsfördernden Unterrichts.

Wenn im abschließenden Abschnitt resümiert wird, ›Schülersein‹ sei ein Beruf wie das ›Lehrersein‹, dann wird damit die Grundhaltung umrissen, die dieses Buch prägt: Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen ernst zu nehmen wie sich selbst als Lehrperson – und gemeinsam und für beide erfolgreich an Entwicklungsaufgaben zu arbeiten.

Ausgangspunkt: Eigene Sichtweisen und Erfahrungen

Erfahrungen reflektieren und Annahmen überprüfen

In der Konferenz der 8a spricht die Klassenlehrerin die Verhaltensprobleme und den Leistungsabfall von Thomas an: »Er hat sich verändert, kann sich nicht mehr konzentrieren, beschäftigt sich nur noch mit dem Computer. In drei Fächern sind seine Leistungen derzeit mangelhaft.« Mehrere Lehrkräfte teilen die Besorgnis der Klassenlehrerin. Andere Lehrkräfte sehen Thomas' Entwicklung nicht so dramatisch, raten zur Zurückhaltung: »Er wird bald wieder an seine alten Leistungen anknüpfen, wenn er die Entwicklungsphase überwunden hat. In dem Alter sind Schwankungen und Probleme doch normal.«

Wann immer Lehrkräfte über Leistungen, Verhalten und Persönlichkeit von Schülerinnen und Schüler sprechen, werden darin – zumindest indirekt – Annahmen darüber deutlich, wie sich Jugendliche normalerweise entwickeln sollten, was sie altersgemäß tun oder lassen müssten. Im Fallbeispiel (oben) ist der Leistungsabfall von Thomas für die Klassenlehrerin von der Norm abweichend und ein Hinweis auf eine mögliche Krise. Für andere Lehrkräfte sind das aber eher Anzeichen einer für die Altersphase normalen altersgemäßen Entwicklung.

Je nachdem, welche Sichtweise der Lehrkräfte in der Konferenz die Oberhand gewinnt, können die Konsequenzen für den Achtklässler sehr unterschiedlich ausfallen: Die Konferenz kann beschließen zu intervenieren (z.B. in Form von Elternberatung, Gesprächen mit Thomas, Sanktionen) oder abzuwarten und zu beobachten (wait and see) oder die Entscheidung auszulagern bzw. auszusetzen (z.B. Einschaltung von Beratungseinrichtungen).

Wie Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler sehen, was sie über sie denken und wie sie mit ihnen umgehen, beruht stark auf

- eigenen persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen während der Jugendzeit
- aktuellen beruflichen Erfahrungen als Lehrperson mit Jugendlichen in der Schule aber auch im privaten Umfeld,
- anerkannten bzw. verbreiteten Sichtweisen und Theorien darüber, was für Jugend als ›normal‹ angesehen werden und man von ihr erwarten kann
- Rahmenbedingungen, Vorgaben und Strukturen in Schule und Gesellschaft, die die Lebenslagen und die Entwicklung der jungen Menschen bestimmen.

Dass die Klassenlehrerin so alarmiert ist, beruht auf ihrer Befürchtung, Thomas werde durch sein Verhalten wichtige Grundlagen (besonders in Mathematik und Fremdsprachen) versäumen, seine Defizite seien später nicht aufholbar. Sie selbst hat als Schülerin immer davon profitiert, konsequent und kontinuierlich gearbeitet zu haben.

Dagegen findet die Biologielehrerin Thomas' Verhalten völlig normal. Es ist für sie Ausdruck einer typischen Phase der biologischen und psychischen Entwicklung in der Adoleszenz, die sie bei sich selbst und vielen ihrer Schülerinnen und Schüler ähnlich erlebt habe.

Der Geschichtslehrer findet es wichtig, dass Jugendliche »gerade in der Pubertät« auch Grenzen testen und sich erproben können, nur so könnten sie »das Zeug zum Durchhalten entwickeln.« Er habe in seiner langen beruflichen Laufbahn schon viele Schülerinnen und Schüler erlebt, auf die man in der Mittelstufe keinen Cent mehr gesetzt hätte und die dann in der Oberstufe durchgestartet seien.

Wie die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern gesehen wird, ist oft Ergebnis der Erfahrung und der Befindlichkeit der einzelnen Lehrperson sowie der Dynamik in der Gruppe. Weil der Blick von Lehrkräften und Erziehern auf Schülerinnen und Schüler durch persönliche Erfahrung, das private und berufliche Umfeld sowie gesellschaftliche Zeitumstände stark beeinflusst ist und darüber in der Unterrichts- und Schulpraxis selten systematisch reflektiert wird, werden häufig problematische und unproduktive Handlungs- und Deutungsmuster bei Lehrkräften und in der Schule verstärkt. Oft spüren Schülerinnen und Schüler das auch und reagieren mit Enttäuschung und Unverständnis, weil Erwachsene ihnen das nicht vormachen, was sie von den Jugendlichen erwarten: eigenes Verhalten zu überdenken, Sichtweisen zu reflektieren, überlegt zu handeln.

Vorstellungen über Entwicklung reflektieren

Die eigenen Sichtweisen und Annahmen im Hinblick auf die Entwicklung von Jugendlichen analysieren und reflektieren zu können und daraus begründete und gemeinsame Handlungsschritte ableiten zu können, ist für Lehrpersonen grundlegend, um

- eigene Anteile und persönliche Deutungen bei Interaktionen zu erkennen und zu prüfen (wenn z.B. im Fallbeispiel die Klassenlehrerin und die Biologielehrerin ihre Einschätzungen von eigenen Jugenderfahrungen ableiten),
- Entwicklung und Verhalten von Jugendlichen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und sie (besser) zu verstehen,
- als Lehrperson gegenüber Jugendlichen überlegt, (berufs-)ethisch verantwortlich und wirkungsvoll zu handeln,
- sich über Deutungen, Analysen und Grundannahmen von Entwicklung und Verhalten zu verständigen und Erwartungen abzuwägen.

Die Entwicklung von Jugendlichen und das Lebensalter »Jugend« aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und verstehen zu können hat viele – auch pragmatische – Vorteile: Es hilft, unnötige Konflikte zu vermeiden, notwendige Aktionen, Interventionen und Auseinandersetzungen zu wagen sowie Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns und Verhaltens besser einzuschätzen.

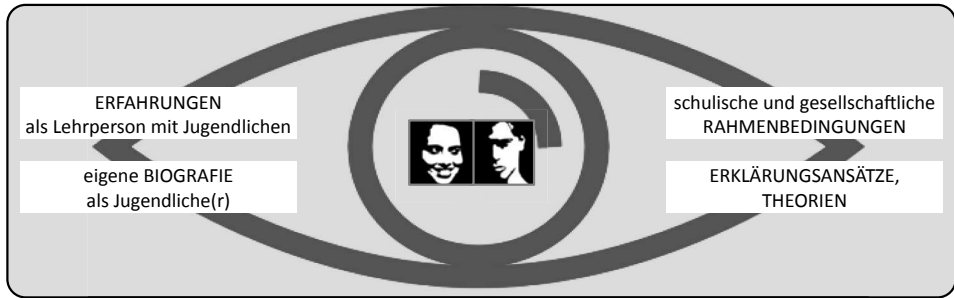


Abb. 1: Was beeinflusst die Sichtweise auf Jugendliche?

Dass die eigene Sichtweise auf Jugend und Jugendliche geprägt ist durch persönliche Erfahrungen und Deutungsmuster, geht in der Schule oft unter oder ist zur Tradition geworden und hat sich in Strukturen festgewachsen. Sehen und hören kann man es bei Kommentaren und Gesprächen über »*schwierige Klassen oder Schüler*«, bei der Einschätzung von Klassen, »*die gerade in der Pubertät sind*«, bei der Unterrichtsverteilung, wenn es z.B. heißt: »*Die Klasse braucht aber einen ganz strukturierten Kollegen ...*«. Die Bandbreite der (bewussten oder unbewussten) Sichtweise reicht dabei von Idealisierung der Jugendphase als dem einzigen wirklich freien Lebensabschnitt des Aufbruchs bis hin zur Dämonisierung der Jugendphase als Zeit der unberechenbaren Ausbrüche und Unzurechenbarkeiten.

Wie Jugend und Jugendliche hier betrachtet werden, kann man oft schon an Wortwahl, Gestik und Klang erkennen, wenn beispielsweise das Wort »Pubertät« mit einem ironischen Lächeln begleitet wird oder wenn es bei Konferenzen heißt, »*Kinder in dem schwierigen Alter brauchen jetzt unbedingt ...*«. Solche Sichtweisen belasten die Arbeit, das Wohlbefinden und die Entwicklung der Schüler – und auch der Lehrkräfte. Wenn man sich dagegen mit Rahmenbedingungen und Erklärungsansätzen für die Entwicklung von Jugendlichen begründet und systematisch auseinandersetzen und eigene persönliche und berufliche Erfahrungen reflektieren kann, fördert das professionelles und entlastendes Lehrerhandeln. Zu einer solchen begründeten und systematischen Auseinandersetzung gehören:

- *Problem- bzw. Sachbezug*
z.B. durch Fragen wie: Was ist genau passiert? Wer war beteiligt? In welchem Zusammenhang steht die Sache/das Problem? Je konkreter und genauer die Situation oder das Problem in den Blick genommen werden, umso eher werden Strukturen

und Zusammenhänge ersichtlich. Die Suche nach Ursachen, Schuld und verborgenen Absichten führt meist auf Abwege.

- *Klärungs- und Problemlösungsabsicht*
vor allem durch Beachten der Zielperspektive: Warum soll das Problem/die Frage bearbeitet werden (Erkenntnisinteresse, Erarbeitung einer Lösung, Ableitung von Regeln ...)? Reflexionen im Lehrerzimmer und im eigenen Tage- oder Logbuch sind ertragreicher, wenn sich alle Beteiligten dabei immer wieder fragen: Warum will ich das wissen? Was verändert sich, wenn ich das weiß? Wer muss was tun, wenn wir eine Antwort auf die Frage bekommen?
- *Regelmäßigkeit und Kontinuität*
weil durch punktuell Nachdenken über einen Fall oder ein Problem nur selten ein stringenter Lösungsansatz oder eine hilfreiche Erkenntnis über die eigene Arbeit gewonnen werden kann. Nur wenn man sich immer wieder dieselben Fragen stellt, kann man Prozesse erkennen und Muster entdecken.

Diese Anforderungen umzusetzen gelingt nicht allein durch gute Absicht, man braucht dafür im Lehralltag geeignete Werkzeuge, geschützte Räume, Strukturen und Routinen, um

- Beobachtungen, Erlebnisse und Ergebnisse aufmerksam wahrzunehmen und zu dokumentieren,
- Dokumente, Eindrücke und Erfahrungen gezielt auszuwerten und zu analysieren,
- Deutungen und Analysen zu prüfen, im Team oder in Gruppen abzugleichen und zu teilen.

Hilfreich können folgende Verfahren sein (vgl. Eikenbusch, 1998, S. 48 f.)

Beobachten und dokumentieren

- Anlegen eines *Berufstagebuchs/Logbuchs*: Über 200 Seiten, A5 und größer – Eintragungen erfolgen mit Datumsangabe jeweils auf der rechten Seite. Die linke Seite bleibt frei für spätere Anmerkungen, Ergänzungen. Bei den Eintragungen kann evtl. weiter aufgeteilt werden in Beschreibung-Reflexion/Kommentar.
- Dokumentationsordner
 - a) *Erinnerungsordner* auf dem Computer für *Kopien* von Dokumenten aus dem Berufsalltag (Briefe, Protokolle, Materialien ...), die für den eigenen Berufsweg wichtig sein können. Einen eigenen Erinnerungsordner anzulegen hat den Vorteil, dass relevante Dokumente von Beginn an unter der Perspektive der eigenen Entwicklung gesammelt werden und nicht in vielen anderen Ordnern abgelegt werden.
 - b) *Sammelordner* (Karton/Mappe), in dem man Dokumente, Materialien, Gegenstände, Fotos sammelt, die für Entwicklungen und Veränderungen einen Symbolwert haben können (z.B. Schülerzettelchen, Arbeitspapiere, Produkte, Schülerzeitungen ...). Ein solcher Ordner ist wichtig, um Dokumente über die eigene Entwicklung als Jugendliche(r) zu sammeln.

- c) *Rechenschaftsordner*, in dem jedes Jahr einige ausgewählte Dokumente und Ergebnisse zusammengestellt werden, die rückblickend einen Einblick in die Arbeit ermöglichen, z.B. Aufgabenstellungen für Klassenarbeiten, Noten/Ab-schlüsse, Schülerrückmeldungen.

Ergebnisse, Erlebnisse und Eindrücke sollen kontinuierlich gesammelt bzw. festgehalten werden, damit man aus ihnen aussagekräftige Schlussfolgerungen über Prozesse und Veränderungen ziehen kann. Dabei kommt es nicht auf die Menge der Dokumen-ten an, sondern auf deren Qualität und Bedeutung.

Gezielt auswerten und analysieren

Dokumentationen führen nur zu guten Erkenntnissen, wenn man gezielt Auswer-tungs- und Reflexionsfragen an sie stellt. *Grundlegende Fragen* sind z.B.: Was ist die Situation (Beteiligte, Raum, Zeit, ...)? Um welche Sache/Frage geht es? Was zeigt/sagt das Dokument über die Sache, die Haltung oder Einschätzung der Beteiligten? Wel-cher Entwicklungsstand wird sichtbar? Was ist der rote Faden, der sich durch die Do-kumente zieht?

Insbesondere bei der Analyse von Dokumenten über die eigene Entwicklung ist es wichtig, mindestens eine *Forschungsfrage* zu einer Sache oder einem Problem zu stel-len, von deren Antwort man sich neue Anregungen und Aufschlüsse erwarten kann. Elementare Forschungsfragen bei der Analyse der eigenen Entwicklung sind oft: Wel-che Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind zwischen meiner Entwicklung als Ju-gendlicher und der meiner Schülerinnen und Schüler zu sehen? Welche Konstanten und Veränderungen gibt es in den beiden Entwicklungen?

Ein aufschlussreiches Verfahren ist die Anlage einer *Schlüsselbiografie* (oder eines Ent-wicklungs-Logbuchs), in der wichtige Stationen und Erfahrungen der eigenen Jugend-zeit festgehalten und solchen aus der Tätigkeit als Lehrperson gegenübergestellt werden. Dann kann durch Verbindungslinien sichtbar gemacht werden, ob und wie sich eigene Erfahrungen als Jugendlicher in der Berufsbiografie niedergeschlagen haben.

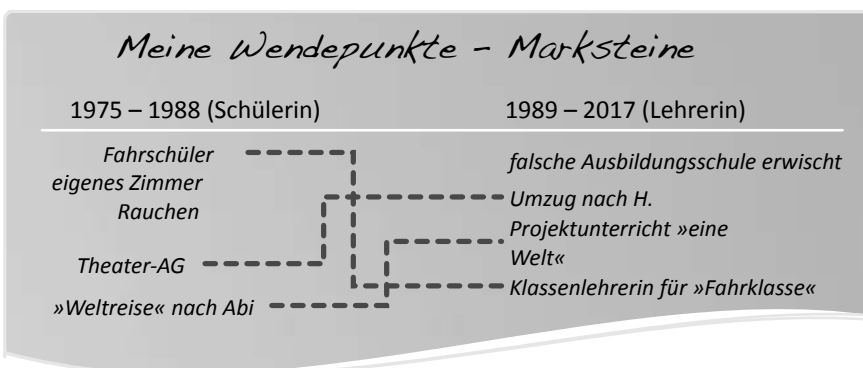


Abb. 2: Verbindungslinien zur Jugendbiografie ziehen

Deutungen und Analysen prüfen, abgleichen und teilen

Analysen und Deutungen von Entwicklungen (z.B. von Jugend und Jugendlichen) müssen

- auf die Profession zielen, sich auf das berufliche Handeln beziehen und auf dessen Verbesserung angelegt sein,
- nach professionellen und berufsethischen Maßstäben erfolgen, z.B. Sachlichkeit, Allparteilichkeit.

Das setzt voraus, dass sie nach der ersten eigenen Selbstüberprüfung (z.B.: Sind die Aussagen begründet? Fokussieren sie auf die Forschungsfrage? Sind sie relevant für das berufliche Handeln?) auch mit anderen Sichtweisen verglichen werden (z.B. aus der Literatur oder von anderen Personen). Ihre stärkste Wirkung beziehen gewonnene Einsichten dadurch, dass sie kollegial geteilt und zur Diskussion gestellt werden.

Sichtweisen erweitern

Elternabend der 7b. Der Klassenlehrer stellt das Programm der Klassenfahrt vor (u.a. Gruppenaktivitäten, Klettern, Erkundungen), dann geht es um Verhaltensregeln. Dazu gibt es Wortmeldungen und Nachfragen: Warum gibt es überhaupt eine Klassenfahrt in diesem schwierigen Alter – es weiß doch jeder, was da passiert! Schon um 22 Uhr Nachtruhe – das macht kein Kind in diesem Alter mehr! Mädchen brauchen einen eigenen Flur – damit sie sich von den Jungen abgrenzen können. Das Handy-Verbot ist falsch, weil es Ausdruck von Misstrauen ist – es wird nur dazu führen, dass alle das Handy heimlich benutzen. Warum müssen immer alle Schüler bei den Aktivitäten mitmachen, wäre ein Wahlangebot nicht besser? Wer kann uns zwingen zu unterschreiben, dass wir unser Kind auf eigene Kosten abholen, wenn es mal stört? Eigentlich wollen Kinder in dem Alter kein Programm, die möchten ihre Zeit viel lieber allein organisieren ...

Einige dieser Äußerungen beziehen sich auf behauptete *biologische* Gesetzmäßigkeiten, z.B. wenn die siebte Klasse generell als Problemzeit oder eine frühe Nachtruhe als altersunangemessen angesehen wird. Andere Eltern betonen eher *soziale* Aspekte (Reaktion auf Störungen, Rückzugsmöglichkeiten für Mädchen), einige Eltern stellen Erziehungsziele in Frage (den Alltag der Klassenfahrt bewältigen, Handy-Verbot, Eigenorganisation), für andere stehen *rechtliche* Perspektiven im Vordergrund.

Es wäre ein Traum – und eine sehr einfache Lösung –, wenn Lehrkräfte in solchen Situationen sachlich auf die Wortmeldungen eingehen und sie mit eindeutigen Forschungsergebnissen oder klaren Vorgaben (Erlasse, Lehrplan) bestätigen oder entkräften könnten. So müsste es sich doch beispielsweise ›wissenschaftlich‹ zeigen lassen, dass die siebte Klasse nicht notwendigerweise immer eine Problemzeit (für wen?) sein

muss und dass die Verhaltensregeln für die Schülerinnen und Schüler förderlich und angemessen sind.

Allerdings bleibt der Wunsch nach objektiv gültigen Aussagen darüber, was für Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen gut und richtig ist, ein Traum, denn:

- Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wird beeinflusst von vielen nicht generalisierbaren Faktoren (z.B. biologisch, gesellschaftlich, sozial, ökonomisch, rechtlich), von einer großen Gruppe unterschiedlicher Beteiligter und Betroffener sowie von einer unüberschaubar großen Menge von Handlungs- und Erfahrungsoptionen.
- Hinzu kommt, dass die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler weder synchron noch bruchlos oder kontinuierlich verläuft: Die Entwicklung in den Klassen 5 bis 13 ist gekennzeichnet von Brüchen, Sprüngen und individuellen Verläufen. Sie lässt sich nicht durch monokausale Erklärungen oder eindimensionale Schlussfolgerungen erfassen.
- Obwohl es z.B. in Deutschland 2017/18 rund 200.000 Schulklassen in allgemeinbildenden Sekundarstufen und ca. 120.000 Schulklassen in Beruflichen Schulen gibt (Statistisches Bundesamt, 2018d), liegen nur wenige systematische, auch auf pädagogische Arbeitszusammenhänge ausgerichtete Darstellungen über die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in diesem Lebensabschnitt vor (besonders Helmut Fends Grundlagenwerk »Entwicklungspsychologie des Jugendalters« (2005) sowie Jörg Hagedorns »Jugend, Schule und Identität« (2014b)).
- Ansätze, Ergebnisse und Theorien über Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Sekundarstufen kommen eher aus unterschiedlichen Einzeldisziplinen und Fachrichtungen und sind selten interdisziplinär angelegt (anders als z.B. in der Jugendforschung (vgl. Griese u. Mansel, 2003)). Das führt zwar zu einer Vielzahl an Ergebnissen und Analysen über Teilbereiche und einzelne Aspekte, doch gibt es hier ein Systematisierungsdefizit, leitende forschungstheoretische Ansätze fehlen, sodass das Forschungsfeld immer weiter inhaltlich ausdifferenziert, komplexer wird und z.T. auch stagniert (Ecarius, 2012a, S. 11).

Wer als Lehrperson die Entwicklung und das Lebensalter junger Menschen in den Sekundarstufen systematisch in den Blick nehmen will, kann dazu also nicht nur *einen* Ansatz oder *ein* Modell nutzen, sondern muss unterschiedliche Perspektiven beachten (z.B. aus Psychologie, Soziologie, Biologie, Medienwissenschaft, Recht). Das ermöglicht, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu verstehen und auch professionell als Lehrperson zu agieren. Im folgenden Kapitel soll deshalb der Lebensabschnitt von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden.

Bestandsaufnahmen: Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschulzeit

Um wen geht es überhaupt, wenn wir von ›Schülerinnen und Schülern in den Sekundarstufen‹ sprechen? Sind es ›Kinder‹, ›Jugendliche‹ und ›junge Heranwachsende‹?

Acht Lebensjahre (mindestens) dauert die Sekundarschulzeit für Schülerinnen und Schüler im deutschen Sprachraum und umfasst die Stufen 2 und 3 der »International Standard Classification of Education, ISCED« der UNESCO (2012). In dieser Zeit sollen die jungen Menschen die Voraussetzungen für Persönlichkeitsentwicklung und lebenslanges Lernen schaffen und auf eine Berufs- bzw. Studententätigkeit vorbereitet werden.

Der Eintritt in die Sekundarstufe erfolgt in Deutschland überwiegend im Alter von ca. 10 Jahren nach dem Abschluss der Primarstufe in allgemeinbildende Schulen, wobei die Jahrgangsstufen 5 und 6 in Orientierungsstufen oder sechsjährigen Grundschulen auch zur Sekundarstufe I gerechnet werden. Ca. 5 Prozent der Schulabgänger verließen 2015 die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss (11,8 Prozent der Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit, wobei der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch höher liegt) (BMBF, 2018, S. 48).

Der Übergang in die Sekundarstufe II in Einrichtungen weiterführender Bildung (bzw. auf den Level 3 der ISCED) erstreckt sich über eine größere Zeitspanne: in Deutschland mit dem Eintritt in die Gymnasiale Oberstufe (mit der 10. oder der 11. Klasse) oder in die berufliche Bildung (nach der 10. Klasse). Die Altersspanne in den Klassen umfasst in der Sekundarstufe II nicht selten 2 – 4 Jahrgänge. Vollzeiterschulpflicht besteht für Schülerinnen und Schüler bis zum 30. Juni des Schuljahres, in dem sie 15 Jahre alt werden, in Ausnahmefällen bis zum 16. Lebensjahr. Danach beginnt die Teilzeitschulpflicht (berufliche Schulen) bis zum 18. Lebensjahr bzw. zum Berufsabschluss. In Österreich umfasst die Sekundarstufe II die Klassen 10 – 13, Unterrichtspflicht (nicht Schulpflicht) besteht bis zum 15. Lebensjahr.

Die Sekundarschulzeit II endet in der Regel mit einem Abschluss für den Tertiärbereich bzw. für einen Beruf. Das Alter von Auszubildenden im beruflichen Bereich der Sekundarstufe II hat sich in den vergangenen Jahren kontinuierlich erhöht. So sind 56 Prozent aller Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Berufsausbildung in der Sekundarstufe II schon 19 Jahre und älter, über 10 Prozent sind 24 Jahre und älter (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016, S. 87 f.).

Während die ISCED-Klassifikation nur eine pragmatische statistische Zuordnung darstellt, u.a. für Einordnung und (internationale) Vergleiche von Bildungsgängen und -abschlüssen, orientiert sich die Einteilung in Schulstufen (Primar- bzw. Sekundarstufe) formal an Strukturen und Abschlüssen des Bildungssystems. Die Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe) beruht nicht auf entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, lerntheoretischen Ansätzen

bzw. pädagogischen Konzepten, sondern ist ein schulstrukturelles Zuordnungsprinzip bzw. eine rechtliche Festlegung. Innerhalb der Stufen und sogar der einzelnen Jahrgänge bestehen sehr große Unterschiede z.B. im Hinblick auf Alter, Fähigkeiten, Entwicklung und Interessen.

Es ist – historisch gesehen – noch gar nicht so lange her, dass ›Kinder‹, ›Jugendliche‹ und ›junge Heranwachsende‹ als eigene Altersgruppe, soziale Gruppe oder Generation wahrgenommen und nicht mehr nur als ›kleine Erwachsene‹ angesehen wurden. Und die Auseinandersetzung darüber, was die Entwicklung und die Lebenslagen von Kindern eigentlich ausmacht und was sie von anderen abgrenzt, ist noch lange nicht beendet, sondern wird weitergeführt, wenn z.B. von ›Auflösung der Jugend‹ die Rede ist oder ›Jugend‹ ein Werbebegriff für einen bestimmten *Lifestyle* ist.

Eine Auseinandersetzung damit, wie ›Kindheit‹ und ›Jugend‹ definiert wurden und werden (S. 18 f.), bietet den Rahmen für die geschichtliche Verortung von Entwicklungen und Strömungen, und sie hilft einzuschätzen, wie z.B. Gesellschaft, Politik und Wissenschaft heute zu jungen Menschen stehen.

Das Leben der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschulzeit, ihre Spiel- und Gestaltungsräume werden erheblich beeinflusst durch Ressourcen für die Lebensführung, Bildung und soziale Chancen, soziale Sicherheit und Gesundheitsfürsorge, soziale Beziehungen und Netzwerke, Zugehörigkeit bzw. Ausschluss von gesellschaftlichen Teilbereichen und politische Freiheiten. Diese Bedingungen kennzeichnen die Lebenslage junger Menschen (vgl. Engels, 2008) und entscheiden mit, wie sie ihre ›individuelle Seite‹ entwickeln, verändern bzw. verwirklichen und dabei selbst wieder äußere Faktoren beeinflussen können. Bevor deshalb auf die individuelle Seite der Entwicklung Jugendlicher eingegangen wird (vgl. S. 125 f.), sollen noch in einem eigenen Abschnitt (ab S. 34 f.) bedeutsame Bereiche der Lebenslage junger Menschen in den Blick genommen werden, um

- sich ein Bild zu verschaffen über die Alterskohorte von jungen Menschen, ihren Lebenswelten, Lebenslagen und die jugendbezogenen Institutionen (wie z.B. Schule),
- zu analysieren, wie soziale Strukturen und gesellschaftliche Prozesse das Erleben, das Denken und das Handeln von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarschulzeit durchdringen,
- zu verstehen, in welcher individuellen und gesellschaftlichen Situation sich junge Menschen heute befinden (vgl. Riegel, Scherr u. a., 2010, S. 15),
- daraus Konsequenzen und Anregungen für Lehrkräfte und Schule abzuleiten.

Die Erfindung der ›Jugend‹ in den Sekundarstufen

›Jugend‹ als Konstrukt(ion)

Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts wurden junge Menschen/Jugendliche noch nicht als eigene soziale Gruppe betrachtet, die gegenüber anderen Gruppen spezifische Lebenswelten oder -lagen aufweist. Jugend wurde bis dahin auch nicht als eine besondere Phase im Lebensablauf eines Individuums gesehen. Typisch war die Einteilung des Lebenslaufs in zwei Phasen: *Kindheitsalter* und *Erwachsenenalter* (Hurrelmann u. Quenzel, 2016, S. 16). Von *Jugend* oder *Jugendalter* war noch nicht die Rede.

Mythos: Schon bei den alten Griechen und Römern war die Jugend schlecht

Gern wird in Reden (z.B. beim Abitur) die Klage Platons (oder Sokrates' oder Aristoteles') über die Jugend angeführt (mal ironisch, mal mit pädagogischem Zeigefinger): »Die Jugend liebt heute den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt mehr vor älteren Leuten und diskutiert, wo sie arbeiten sollte. Die Jugend steht nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widerspricht den Eltern und tyrannisiert die Lehrer.«

Aber: Dieses angebliche Zitat lässt sich in Platons Werken nicht finden. Und Sokrates hat in seiner Wiedergabe eines Dialogs aus Platons »Staat« zwar über den Verfall der Sitten bei der Jugend geschimpft, kritisiert aber dabei die Lehrer, die den Jugendlichen zu viel Freiheit gäben. (Drösser, 2004) »Erfunden« wurde das Zitat offensichtlich 1922, als eine amerikanische Zeitung eine Aussage aus einer Dissertation von 1907 einfach Sokrates zuschrieb. Seitdem geistert Sokrates' Philippika durch Reden und Blätterwald ... (O'Toole, 2010)

Auch Äußerungen über »die römische Jugend« sind mit Vorsicht zu verwenden, umfasste doch die mit diesem Begriff bezeichnete Altersspanne die 30- bis 45-Jährigen (Ecarius, Eulenbach u. a., 2011, S. 15).

Erst im 18. Jahrhundert setzten sich Erzieher, Hauslehrer und Philanthropen mit den Lebensjahren im Anschluss an das Kindesalter ausführlicher auseinander und diskutierten dafür vor allem geeignete Erziehungsmethoden und -techniken. Jean-Jacques Rousseau verknüpfte 1762 im »Émile« »das (über Kindheit und Jugend) zur Verfügung stehende Wissen mit seinen philosophischen und politischen Ansichten« (Andresen, 2005, S. 16) und spricht von Jugend als »zweiter Geburt«:

»Wir werden sozusagen zweimal geboren: einmal, um zu existieren, das zweite Mal, um zu leben; einmal für die Gattung und einmal für das Geschlecht.« (Rousseau, 1993, S. 210, 211)

Der Anstoß zu diesem Veränderungsprozess des jungen Menschen kommt für ihn aus der inneren Entwicklung:

»Wie das Meeresgrollen den Sturm ankündigt, so kündigt sich diese stürmische Umwandlung durch das Raunen der erstarkenden Leidenschaften an: eine dumpfe Gärung zeigt nahende Gefahr an.« (ebd., S. 210)

Anders als in seiner Vorstellung über Kindererziehung sieht er in der Zeit nach der »zweiten Geburt« die Aufgabe des Erziehers darin, auch durch direkten erzieherischen Zugriff eine schrittweise Differenzierung des jungen Menschen zu Humanität, zu Mitgefühl, Gerechtigkeit, Vernunft und (ästhetischer) Geschmacksbildung (Blankertz, 1990, S. 13 f.) zu fördern. Dazu braucht es Zeit für die jungen Menschen und ihre Erzieher:

»In diesem Zeitraum, in dem gewöhnlich die Erziehung abgeschlossen wird, beginnt unsere erst richtig. (...) Wollt ihr Ordnung und Zucht in die keimenden Leidenschaften bringen, verlängert den Zeitraum, in dem sie sich entwickeln, damit sie sich der Reihe nach ordnen können.« (ebd., S. 211, 219)

Zwischenruf: Rousseaus *Émile* und die Sekundarstufen – heute?

Natürlich hat Rousseau nicht die *Jugend* erfunden, natürlich war er auch nicht der Erste, der über das Aufwachsen und die Erziehung junger Menschen geschrieben hat ... Aber: Rousseau griff mit *Émile* (einem Roman!) kulturelle Bedürfnisse seiner Zeit und fortschrittliche politische und intellektuelle Positionen auf (vgl. Andresen, 2005, S. 16) und veränderte (zuerst nur in bestimmten Kreisen) das bestehende Verständnis über das Aufwachsen. Er schuf seinerseits eine neue Vorstellung von ›normalem‹ Aufwachsen. Die Vorstellungen Rousseaus (vor allem seine Sicht von Jugend als produktiver Entwicklungsphase mit notwendigen Krisen, von Jugend als Zeit eines Moratoriums und von der Erfordernis eines besonderen pädagogischen Umgangs mit Jugendlichen) bilden noch heute vielfach das Grundmuster für schulischen bzw. erzieherischen Umgang mit Pubertät und der Entwicklung in der Sekundarschulzeit.

Rousseaus Metapher von der Jugend als »zweiter Geburt« und von der Bedeutsamkeit der Lebens- und Entwicklungsphase nach der Kindheit wurde vor allem rezipiert und häufig auch idealisiert von »an Jugend interessierten und von Jugendlichen gewissermaßen betroffenen Personen« (Andresen, 2005, S. 19). Im öffentlichen Diskurs seiner Zeit spielte diese Auffassung von *Jugend* aber (noch) keine Rolle. Dort war der Begriff *Jugend* praktisch unbekannt. Jugend konnte als eigenständige Lebensphase nur von einem kleinen Teil junger Menschen gelebt werden (weniger als 1 Promille der

Altersjahrgänge (Roth, 1983, S. 25)), weil die allermeisten jungen Menschen von der Kindheit direkt in das Arbeitsleben der Erwachsenen eintraten (Sander, U., 2000).

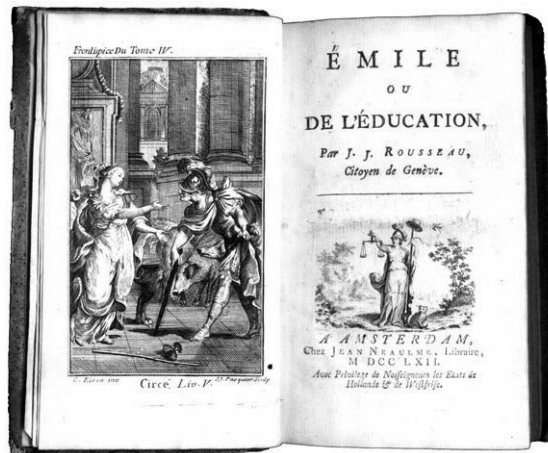


Abb. 3: Erstausgabe von Rousseaus »Émile oder die Erziehung«, 1762 (nach ihrem Erscheinen in Paris sofort verboten, dann in Amsterdam gedruckt, dort ebenfalls verboten und verbrannt – Rousseau musste ins preußische Neuchâtel fliehen)

Für männliche Heranwachsende aus dem Adel und dem Bürgertum wird ab Ende des 18. Jahrhunderts bis etwa zum Ersten Weltkrieg die Bezeichnung *Jüngling* verwendet (Roth, 1983, S. 12). Auch in den Kirchen wird dieser Begriff in der kirchlichen Jugendarbeit aufgenommen (Jünglingsbund, Jünglingsvereine), die auf Erbauung und Missionierung ausgerichtet ist (Giesecke, 1981, S. 60).

Gegen 1870 taucht der Begriff *Jugendliche* erstmalig in der Gefangenenfürsorge im öffentlichen Sprachgebrauch auf und ist noch negativ konnotiert: Als *Jugendliche* werden gefährdete oder verwahrloste männliche Heranwachsende (vor allem aus den Großstädten und dem Proletariat) bezeichnet, von denen auch Gefährdungen für das Sozialleben ausgehen (Andresen, 2005, S. 41 f.). Und als im Bereich der kirchlichen Jugendarbeit nach 1900 die Frage der offenen Betreuung und sozialen Fürsorge für junge Menschen immer stärker in den Blickpunkt rückt, wird auch hier der Begriff *Jugend* verwendet, stärker konnotiert mit dem Aspekt von Fürsorge. Diesen Aspekt greifen auch die Zentralorganisationen der Wohlfahrtspflege auf. Auch in der Turnerschaft, in berufsständischen Vereinigungen und in der militärischen Jugendpflege ist immer mehr von *Jugend*, *Jugendabteilungen* oder *Jugendwehren* die Rede (Giesecke, 1981, S. 61 f.), hier vor allem mit dem Ziel, außerhalb der Schulzeit Einfluss auf die jungen Menschen zu gewinnen.

Nach 1910 ist die anfangs negative Bedeutung von *Jugend* geschwunden: Das Bild vom Jugendlichen wird ins Positive gewendet als »Konzeption vom jungen Menschen, den es für Staat und Gesellschaft zu gewinnen gilt« (Roth, 1983, S. 137). Für die aktive

staatliche Jugendpolitik sind *Jugend* und *Jugendliche* nun übergeordnete Kategorien für männliche und weibliche junge Menschen, die keine Kinder mehr, aber auch noch keine vollwertigen und volljährigen Erwachsenen sind (Ecarius, Eulenbach u. a., 2011, S. 15). Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (Reichstag, 1922, S. 41) werden die Begriffe erstmalig in einem Gesetz verwendet, wenn von der »Wohlfahrt der im schulpflichtigen Alter stehenden Jugend (...) und der schulentlassenen Jugend« die Rede ist (Reichstag, 1922, § 4).

Dass *Jugend* sich als Begriff so entwickelte und nun immer mehr benutzt wird, hängt u.a. mit folgenden gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen zusammen:

- Mit der industriellen Moderne, in der Kindheit immer stärker von Arbeit befreit und das Leben junger Menschen immer stärker von Arbeit bestimmt wurde, entstand zwischen Schulzeit und Erwachsenenzeit eine Lebenszeit, die nicht durch gesellschaftliche Einrichtungen oder Regelungen (z.B. durch Schulen, Werkstätten) erfasst war (z.B. Eintritt ins Militär), es entstand aus ordnungspolitischer Sicht eine Kontrolllücke (Peukert, 1984, S. 534). Mit *Jugend* wird diese Zwischenzeit erfasst, es kann davon ausgehend bestimmt bzw. geklärt werden, wie man mit *Jugend* umgehen und sie nutzen will.
- Für die Freisetzung junger Menschen in die Industriegesellschaft gibt es weder Struktur noch einen sozialen Rahmen. Dies will das Jugendwohlfahrtsgesetz durch die Formulierung basaler Schutz-Voraussetzungen ändern und damit die Jugendlichen schützen, aber auch kontrollieren (BMBF, 2016, S. 88).

Jugend wird dabei als eine abgrenzbare Zeit im Lebenslauf junger Menschen definiert, in der sie in ihrer Entwicklung in besonderer Weise schutz- und kontrollbedürftig sind, in der sie von bestimmten Anforderungen oder Herausforderungen ferngehalten oder befreit werden sollen, um sich geschützt entwickeln zu können.

- Durch die Trennung von familiärer und gesellschaftlicher Welt wird die gesellschaftliche Struktur erweitert. Jugendliche lösen sich von alten (und häufig strengen) Familienstrukturen ab.

Jugendliche Altersgruppen erhalten (anders als früher) eine wichtige Funktion für das Heranwachsen. Die Bedeutung der Familie und der Erwachsenenwelt nimmt ab.

Die Abgrenzung von der Erwachsenenwelt führt zu einer Idealisierung von *Jugend*, vor allem bei jungen Menschen aus dem Bürgertum und im Bereich der Kunst und Literatur. *Jugend* ist ein geschätztes Gut, sie wird – in Anlehnung an den alten Begriff der Jugendlichkeit – zu einer Zeit und zu einer Haltung des Umbruchs, der Frische (wie im Epochenbild »Frühlingssturm« (s. Abb. 4) 1894/95 von Ludwig von Hofmann (Ricci, 2007, S. 231)).



Abb. 4: Ludwig von Hofmann: Frühlingssturm. 1894/95, Institut Mathildenhöhe /Städtische Kunstsammlung Darmstadt

Jugend als Ideal: ›Jugendbewegung‹

In *Jugend* drückt sich die Sehnsucht nach Gemeinschaft und die Suche nach der individuellen Eigenart aus. *Jugend* setzt sich von Erwachsenen ab, geht eigene Wege (wie im ›Wandervogel‹ der bürgerlichen Jugendbewegung) und entzieht sich der Einfluss-sphäre der Erwachsenen, will selbst verantwortlich Lebensgestaltung übernehmen (Ecarius, Eulenbach u. a., 2011, S. 18). *Jugend* kennzeichnet dabei die Gegenwelt zu den Erwachsenen und den Anspruch auf einen eigenen Raum. Diese Gegenwelt wird auch von Erwachsenen idealisiert und besetzt (wie z.B. schon 1913 beim Treffen auf dem Hohen Meißner), sie besteht aus konservativen lebensreformerischen Strömungen auf der einen Seite und jugend- und schulrevolutionären Strömungen auf der anderen Seite (Giesecke, 1981, S. 23).

Wenn seit den 1920ern von *Jugend*, *Jugendbewegung* und *Jugendkultur* die Rede ist, bedeutet das noch nicht, dass junge Menschen sich so entwickeln und so leben können, wie man das heutzutage mit diesen Begriffen verbindet. Für die rund eine Million junger Menschen, die nach 1920 direkt nach der Schulzeit in Fabriken (häufig im Akkord) arbeiten, gibt es keine Einrichtungen, die für sie sorgen oder die sie ausbilden. Für sie ist Jugendzeit noch kein biografisches Muster, sie können ihre Interessen und Bedürfnisse kaum vertreten. So stört sich z.B. die Arbeiterbewegung an der rebellischen Unruhe der

Jugendlichen, und sie erkennt erst allmählich die Notwendigkeit und die Chance, sich für die jungen Menschen in dieser Zeit einzusetzen: »Vor dem Ersten Weltkrieg hatte die Arbeiterbewegung keine Vorstellung von der Eigenart kindlichen und jugendlichen Daseins.« (Giesecke, 1981, S. 55)

Fast ausschließlich junge Menschen aus gut situierten Verhältnissen können längere Schulzeiten in Anspruch nehmen, erhalten Freiräume, um sich mit Gleichaltrigen treffen zu können, und werden vom Elternhaus unterstützt (Sander, U., 2012, S. 29) – für sie wird Jugend als neue generationale Unterscheidung ein Teil ihrer Biografie.

Die *Jugendbewegung*, seit dem Treffen auf dem Hohen Meißner 1913 öffentlich und programmatisch präsent, wird zum »Gegenprogramm zum sich langsam auflösenden kulturellen Normalentwurf der ständischen Gesellschaft« (Fend, 1988, S. 195). Und auch wenn sie nur einen geringen Teil der jungen Menschen erfassen konnte und vor allem die arbeitende Jugend wenig beachtete, so weist sie für diejenigen, die sich ihr verbunden fühlen, ein emanzipatorisches Moment auf, weil sie den Gedanken der Autonomie und der Individualität in den Vordergrund stellt. Sie ist der »erstmal zum Durchbruch kommende Individualisierungsschub der Moderne« (ebd.). Dass in der *Jugendbewegung* viel Pathos enthalten war, sie z.T. Männlichkeitsidealen und Leitfiguren unkritisch verhaftet und zum Teil auch nationalistisch und völkisch orientiert war, zeigt die Gebrochenheit des Ideals.

Dass die *Jugendbewegung* in die Nähe faschistischer Vorstellungen kommen und schließlich in nationalsozialistische Jugendverbände transformiert werden konnte, liegt einerseits an der ideologischen Nähe zu antisemitischen Positionen, Antiintellektualismus, Beteuerung des Nationalgedankens, Führerprinzip, Leitbild sozialer Gemeinschaft und Tatphilosophie, andererseits an der Distanz zum herrschenden politischen System. Mit der Gruppierung der Jugendlichen um das Wandern und die Fahrt, dem Gemeinschaftserlebnis und der Verantwortungsübernahme lässt sich die Jugendbewegung leicht in die nationalsozialistische Bewegung übernehmen. Für Jugendliche hingegen, die sich von den Autonomie-Idealen der *Jugendbewegung* angezogen fühlen (z.B. Handeln aus eigener Überzeugung und Verantwortung), verlieren die nationalsozialistischen Jugendorganisationen an Reiz und an Wert und haben nicht das für sie essenziell wichtige aufklärerische emanzipatorische Moment (ebd.).

Nach dem Ende des Nationalsozialismus wird *Jugend* dann ein Begriff, mit dem einerseits die vergangene Jugend (verführt, missbraucht ...) konnotiert wird, andererseits die neue Jugend, auf der die Hoffnungen ruhen. Viele der jungen Menschen, die als Soldaten, als Kindersoldaten (Wiborg, 2014) im Volkssturm oder als Flakhelfer den Zweiten Weltkrieg miterlebt hatten, die in Hitlerjugend und Reichsarbeitsdienst militärisch ausgebildet wurden, sahen sich um ihre *Jugend* bestohlen. Und als sie nach dem Ende des Krieges für das tägliche Überleben sorgen mussten, fühlten sie sich um die anstehende *Jugend* betrogen und von den Erwachsenen – besonders von ihren Lehrkräften – verraten. (Eikenbusch, 1982) Sie wenden sich ab von politischen Idealen und Ideologien und konzentrieren sich darauf, ihre Existenz zu sichern und noch ein bisschen Jugendleben nachzuholen. Sie sind nüchtern, verunsichert, skeptisch,

distanziert, finden sich aber bald wieder in den Normalentwurf der gesellschaftlichen Lebensbedingungen und Formen der Lebensbewältigung (Fend, 1988, S. 206) ein, nur selten kommt es bei der Jugend zu Distanzierungen und Abgrenzungen (z.B. bei den Halbstarcken-Krawallen in den Fünfzigerjahren).

Es ist, als würde der Begriff *Jugend* nach dem Zweiten Weltkrieg neu kalibriert, als sollte er nach der »Stunde Null« neu definiert werden. *Jugend* erhält bald eine neue Gestalt und wird als ›Jugendgeneration‹ bzw. als ›Generationen‹ wahrgenommen, die sich von den Idealen und Leitbildern der Generation der Erwachsenen abgrenzt. Diese Veränderung und diese Sichtweise haben das Verständnis und den Umgang mit jungen Menschen bis heute stark beeinflusst, sie haben Praxis und auch Theorie des Umgangs mit Jugendlichen in der Schule geprägt.

›Jugend‹ als neues Gebiet für Wissenschaft und Forschung

Die Annahme des eigenen Lebensabschnitts als *Jugend* nach der Wende zum 20. Jahrhundert hat Konsequenzen für Professionen, die mit den jungen Menschen umgehen (Erzieher, Lehrkräfte, Kinderärzte, Richter, ...): Sie stehen vor der Frage, wie sie auf die Übergangsphasen Kindheit-Jugend bzw. Jugend-Erwachsene und auf die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen des Jugendalters eingehen sollen. Antworten auf solche Fragen finden die Professionen zuerst im außeruniversitären Bereich, vor allem in der Fortbildung ihrer Verbände und in pragmatischen Schriften von Praktikern. Und an solchen ›vorwissenschaftlichen‹ Darstellungen sind sie besonders interessiert, da sie sich dort direkte Hilfestellungen erhoffen.

Erst allmählich können nach 1910 die universitären Wissenschaften den Diskurs über *Jugend* aufnehmen, wobei von Anfang an immer mitschwingt, welche Wissenschaft die Leitdisziplin im Hinblick auf *Jugend* sein könne. Dominiert wird die Forschung zur Jugend anfangs von der medizinischen Sicht (biologisch orientierte Pubertätstheorien, Kennzeichen normaler und abweichender Entwicklung), die dann mehr von der kognitions- bzw. entwicklungspsychologischen Sicht (Begabung, Intelligenz, Lernen und Funktionen des Gehirns) abgelöst wird. Erweitert wird sie durch die Perspektive der Pädagogik (u.a. Erziehungsbedürftigkeit, Bildungspotenzial, Gestaltung der Übergänge; jugendgemäße Didaktik, Pubertät als eigentliche und wahre Bildungsperiode). Spezielle Aufmerksamkeit gewinnt die »Jugendpsychologie« Eduard Sprangers (1924), der das jugendliche Seelenleben geisteswissenschaftlich erforscht, dabei nicht auf phasenorientierte Entwicklungsmodelle (wie in der Entwicklungspsychologie) zurückgeht, sondern die Dynamik des Reifeprozesses betont. Dass Sprangers Ansatz eine so breite und langjährige Rezeption in bildungsbürgerlichen Kreisen erfährt (noch bis in die 1960er-Jahre), liegt u.a. daran, dass er ihn vorwiegend am männlichen Gymnasialjugendlichen ausrichtet und Lebensplanung zum Thema für Eliten macht (Hornstein, 1997, S. 26). Und es beruht darauf, wie Siegfried Bernfeld (1927) kritisch einschätzt, dass Spranger weniger als Forscher denn als Führer geschrieben habe, der zeigen wollte, wie Leser seine Ideen in die Praxis, in »Leben, Tag und Liebe« umwandeln können.

Diskurse über *Jugend* auf der Grundlage von psychoanalytischen Theoriekonzepten, sozialpädagogischen und soziologischen Ansätzen können sich demgegenüber nur schwer durchsetzen, sie sind selten in der universitären Wissenschaft institutionell verankert.

Dass es seit Beginn der 20er-Jahre des 19. Jahrhunderts Bemühungen gibt, bei der Erforschung von *Jugend* die Grenzen klassischer Universitäts- und Forschungsdisziplinen zu überwinden, ist zum einen dem Gegenstand selbst geschuldet: *Jugend* ist nicht hinreichend durch nur eine einzige Perspektive zu erfassen. Zum anderen sind dafür aber auch institutionelle Interessen verantwortlich, gilt es doch, im Wissenschaftsbetrieb einen neuen Platz im Überschneidungsfeld von Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Naturwissenschaften zu finden und neue Disziplinen (wie z.B. *Jugendkunde*, *Pädagogische Jugendkunde*) zu etablieren (Dudek, 1990, S. 23 f.).

Als problematisch erwies sich die Tatsache, dass diese neuen Disziplinen (aber auch die etablierten Wissenschaften) noch nicht über einen theoriegeleiteten Jugendbegriff verfügten, aber schon *Jugendforschung* institutionalisieren wollten und Jugend oft ein Etikett für ein weites Untersuchungsfeld blieb, in dem viel mit Beschreibungen, aber wenig mit Theorien und Analysen gearbeitet wurde (ebd.). Dass man dabei die Erkenntnisse im Wesentlichen »am Normallebenslauf großstädtischer Gymnasiasten entwickelte und die arbeitende Jugend jahrzehntelang überhaupt nicht in den Blick nahm« (Sander, U., 2000), war ein weiteres bedeutendes Defizit. Bis auf Ausnahmen (z.B. Bernfeld (2010, 2011), Franzen-Hellersberg (1932)) geraten die Bedingungen des Aufwachsens, die soziale Lage, die politischen, historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht entscheidend in den Blick.

›Jugend‹ als Konzept und Deutungsmuster eines Lebensabschnitts

Was als *Jugend* angesehen wird, wann wie über Jugend gesprochen und welche Bedeutung ihr als Lebensabschnitt eingeräumt wird, ist abhängig von den Akteuren (z.B. Wissenschaftlern, Politikern), von der historischen Situation und den gesellschaftlichen Bedingungen. Und in dem, wie *Jugend* in der Forschung, in der Schulpraxis und in der Gesellschaft gesehen wird, werden auch Interessen, Denkmuster und der Standort der Interpreten sichtbar, wie sie zu den jungen Menschen und den Bedingungen ihres Aufwachsens stehen. Die Definition von *Jugend* und die Jugendforschung unterliegen (zwangsläufig) normativen und ideologischen Einflüssen. *Jugend* als (neuer) Abschnitt im Lebenslauf dient auch als Projektionsfläche individueller und kollektiver Wünsche und Befürchtungen: Man sieht in ihr, was man von ihr möchte oder will (z.B. Hoffnung, Verfall ...). Und andererseits projiziert man das, womit man sich beschäftigt und was man sieht, wiederum auf junge Menschen. *Jugend* fungiert also als Konzept, Zuschreibung, Konstruktion oder als Deutungsmuster für einen Lebensabschnitt junger Menschen. *Jugend* ist also ein vieldeutiger, kategorial gestalteter Begriff, der in ein Aussage- bzw. Handlungssystem eingebunden ist (Fischer, 1982, S. 22-23).

Wenn wir hier vom Lebensabschnitt *Jugend* und von Jugendlichen sprechen, gilt als etabliert, dass es sich um einen eigenen Abschnitt im Lebenslauf handelt,

- der sich von anderen Lebensphasen (z.B. generational) abgrenzen lässt,
- für den es eigene Bildungsinstitutionen und pädagogische Zugangsweisen gibt,
- in dem die Gesellschaft Raum, Normen und Gelegenheiten gibt, der »Entwicklungstatsache des Menschen« gerecht zu werden (vgl. Ecarius, 2012a, S. 27).

(Neben dem Verständnis von Jugend als Lebensabschnitt eines Individuums wird mit *Jugend* häufig auch nur die soziale Gruppe bezeichnet, die sich durch sozialen Status und Alter von Kindern und Erwachsenen unterscheidet. *Jugend* wird im Sinne von Jugendlichkeit auch als Bezeichnung für einen Wesenszug von Menschen oder Sachen gewählt und ist dort nicht an eine konkrete Lebensphase gebunden (Hornstein, 1997, S. 16).)

Worin das Eigene des Lebensabschnitts ›Jugend‹ aber genau besteht, wie er definiert und abgegrenzt wird, das ist damit noch nicht entschieden.

So ist schon der Altersbereich, den *Jugend* umfassen soll, diffus: Zwar ist man mit 18 Jahren mündig und in fast allen Bereichen eine voll rechtsfähige Person – und damit eigentlich ein Erwachsener. Aber das Jugendstrafrecht sieht die Möglichkeit vor, jemanden bis zum Alter von 21 Jahren als *Heranwachsenden* einzustufen, an den hinsichtlich seiner Verantwortung und Reife Maßstäbe eines Jugendlichen angelegt werden sollen. In der Jugendforschung wird *Jugend* sehr unterschiedlich definiert und gefasst, häufig wird sie unterteilt in frühe (12 – 14), mittlere (14 – 18) und späte (18 – 21) Jugend. Ergänzt wird sie um eine Phase der Post-Adoleszenz (19 – 25), manchmal bis zum Alter von 29 Jahren. Und ob jemand ›erwachsen‹ ist, lässt sich so eindeutig nicht mehr festlegen, wenn persönliche und soziale Identität sowie ökonomische und soziale Selbstständigkeit unabhängig voneinander erreicht werden können (Griese, 1977, S. 112).

Die früher allgemein akzeptierte Festlegung des Beginns von *Jugend* mit dem Beginn der Geschlechtsreife (Pubertät) wird zunehmend in Frage gestellt: Das hängt zum einen damit zusammen, dass der biologische Eintritt der Pubertät sich seit 150 Jahren immer weiter nach vorn bis in das ›klassische Kindesalter‹ vorverlagert hat, zum anderen damit, dass z.B. »Ansprüche auf Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungskompetenz in immer frühere Lebensspannen bis in die Kindheit hinein« (Helsper, Busse u. a., 2009, S. 28) verlagert werden. Modelle des »selbstständigen und aktiven Kindes« der (sozial-)konstruktivistischen Kindheitsforschung (vgl. Preuss-Lausitz, Rülcker u. a., 1990) gehen aus von autonomisierten Heranwachsenden, die sich selbstbezüglich und eigenaktiv – vor allem auch in Gruppen Gleichaltriger – sozialisieren, wobei diese Modellvorstellungen in ihrer Geltungskraft auch angezweifelt werden (Helsper, Busse u. a., 2009, S. 398 f.).

Der Lebensabschnitt *Jugend* lässt sich anders als zu Beginn der Stabilisierung der Moderne in den 1950er-Jahren heute mit zunehmender gesellschaftlicher Modernisierung (Ecarius, Eulenbach u. a., 2011, S. 39) kaum noch als durch eine Einheitlichkeit gekennzeichnete Altersphase festmachen, die Jugendphase bzw. Lebensläufe sind

»entstrukturiert« (vgl. Hurrelmann, 2003; Olk, 1985), spätes Jugendalter und junges Erwachsenenalter überschneiden sich, Lebensformen des Jugend- und Erwachsenenalters können hin- und herspringen (Ecarius, Eulenbach u. a., 2011, S. 42), vor allem in den Bereichen Ausbildung, Wohn- und Arbeitsformen und Bildung eigener Familie sind die Übergänge offen, für den Übergang Jugend-Erwachsenenwelt entsteht eine »kuriose Mischung aus Selbst- und Fremdbestimmung« (ebd., S. 46).

Begriffsgeschichte(n): Jugend – Adoleszenz – Pubertät

- Jugend ist ein Entwicklungsstadium im individuellen Lebenslauf: Differenzierung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im Sinne von Lernaufgaben (vgl. Oertler u. Dreher, 1998, S. 311).
- Die *Pubertät* kennzeichnet den biologischen Entwicklungsabschnitt, in dem Auftreten, Wachstum und Akzentuierung der sekundären Geschlechtsmerkmale die weibliche und männliche Erscheinungsform des Jugendlichen bestimmen und den biologischen Erwachsenen ausbilden: »Als Unter- und Obergrenzen lassen sich einerseits die biologische Geschlechtsreife und andererseits der vollgültige Erwachsenenstatus – markiert durch Berufseintritt und Heirat – anführen.« (Wilbert, 1982, S. 43)
- »Adoleszenz, Periode der Nachpubertät, in der sich die personale Selbstverantwortung zu festigen beginnt. Körperliche Reifungsmerkmale sind bereits vorhanden. In psychischer Hinsicht werden die Erscheinungen der Pubertät allmählich im Sinne einer Persönlichkeitsfestigung abgebaut. Symptomatisch für diese Phase der Entwicklung ist das Streben nach Freiheit, verbunden mit zunehmendem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen.« (Arnold, 1980, S. 22)
- Jugend ist eine Phase im individuellen Lebenslauf, eine Teilmenge der Gesellschaft, ein unvollkommener Status, eine Kohorte oder Generation und ein empathischer Wertbegriff (Allerbeck, Rosenmayr u. a., 1976, S. 27).
- »Wenn Psychologen von der Adoleszenz sprechen, dann wollen sie damit ausdrücken, dass Besonderheiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells zu beachten sind. Der Begriff der *Adoleszenz* steht im amerikanischen Sprachraum im Vordergrund (...).« (Fend, 2005, S. 22-23)
- »Jugend (...) ist zunächst vor allem Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen und Verhältnisse; sie ist aber immer wieder *auch* (...) Produkt ihrer eigenen Geschichte. Jugend *hat* nicht nur Geschichte, sondern sie *macht* sie auch.« (Gills 1980, in: Hornstein, 1997, S. 40)
- »Jugend ist eine gesellschaftlich institutionalisierte und intern differenzierte Lebensphase, deren Abgrenzung und Ausdehnung sowie deren Verlauf und Ausprägung wesentlich durch soziale (sozialstrukturelle, ökonomische, politische, kulturelle, rechtliche, institutionelle) Bedingungen und Einflüsse bestimmt ist. Jugend (...) umfasst unterschiedliche, historische, veränderliche, sozial ungleiche

und geschlechtsbezogen differenzierte Jugendlichen. Grundlegend für moderne Jugend ist eine in sich komplexe und widersprüchliche Konstellation von ökonomischer und sozialer Abhängigkeit, eingeschränkten Rechten, pädagogischer Einwirkung und Qualifizierungszwängen einerseits, gesellschaftlich ermöglichten Freiräumen für die Persönlichkeitsentwicklung und das Leben in Gleichaltrigen-Gruppen andererseits. Jugend ist eine befristete Übergangszeit und eine Phase der sozialen Platzierung, in der für die künftige soziale Stellung als Erwachsener bedeutsame Weichenstellungen erfolgen« (Scherr, 2009, S. 24 f.).

- Pädagogik ist an der Produktion von Jugend beteiligt, indem sie (...) Jugendbilder und Leitbilder pädagogischen Handelns vorstellt, (...) Jugend-Institutionen legitimiert, mit pädagogischem Inhalt füllt, Normen dessen, was ›jugendgemäß‹ ist, entwickelt, geltend macht und durchsetzt und als *pädagogische* Jugendforschung Erkenntnisse über Jugend zu gewinnen sucht.« (Hornstein, 1997, S. 40-41)

›Jugend‹ als Generation

Was und wie Kinder und Jugendliche denken und fühlen und wie sie leben, dafür interessierte man sich bis Ende der 1950er-Jahre in Schule, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaften vor allem, wenn pädagogische und psychologische Handlungsalternativen für individuelle ›Störfälle‹ gesucht wurden. Als überindividuelle Altersgruppe, als Menschen in einer eigenen Lebensphase wurden Kinder und Jugendliche nur selten wahrgenommen, vorzugsweise in der Reformpädagogik (und dabei oft in Bezug auf Ansätze aus der Weimarer Republik) oder in der Jugendfürsorge, und zwar als

- Chance und Hoffnungsträger (für pädagogische bzw. gesellschaftliche Innovationen)
- Gefährdung der öffentlichen Ordnung (z.B. in und außerhalb der Schule bei deviantem Verhalten, Verwahrlosung) (vgl. Pfaff, 2015, S. 36).

Nur zögernd wurde Ende der 1950er-Jahre wahrgenommen, dass ›Jugend‹ sich in der deutschen Nachkriegsgesellschaft immer stärker herausgebildet hatte als eigene, von älteren Generationen gestaltete und abgegrenzte Lebensweise und Lebensphase (Moratorium), gekennzeichnet durch Ferne vom Arbeitsleben, Einbindung in schulische Bildungssysteme, zusätzliche Freizeit und familiäre Lebensformen (vgl. Ecaris, 2012b, S. 28). Dass so prägende Ereignisse und Erfahrungen, geteilte gesellschaftlich-politische Zustände, sozialer Wandel und gemeinsames Lebens- und Weltgefühl (auch gegen vorherrschende Positionen) bei Jugendlichen einen Generationszusammenhang und Generationenbewusstsein stiften (vgl. Mannheim, 1928, S. 163 u. 164), wurde erst mit Schelskys Generationenportrait »Die skeptische Generation« (1957) Gegenstand öffentlicher Diskussion. Schelsky sah die Generation der 14- bis 25-Jährigen gekennzeichnet durch »in Kriegs- und Nachkriegszeit erfahrene Not und Gefährdung der eigenen Familie durch Flucht, Ausbombung, Deklassierung, Besitzverlust, Wohnungsschwierigkeiten, Schul- und Ausbildungsschwierigkeiten oder gar durch

den Verlust der Eltern oder eines Elternteils« (ebd., S. 86) und charakterisierte sie als entideologisiert, entpolitisiert, ernüchtert, konkretistisch und »aufs Praktische, Hand-feste, Nahliegende, auf die Interessen der Selbstbehauptung und -durchsetzung« (ebd., S. 88) ausgerichtet. Dabei sah er in den jüngeren Jahrgängen schon Erlebens- und Verhaltensformen (z.B. bei ›Halbstarken‹), die nicht in dieses Bild passten, und erwartete eine kommende »sezessionistische Jugendgeneration« (ebd., S. 493 ff.), »gekennzeichnet durch eine Welle ›sinnloser‹ Ausbruchsversuche aus der in die Watte manipulierter Humanität, überzeugender Sicherheit und allgemeiner Wohlfahrt gewickelten modernen Welt« (ebd., S. 495).

Schelskys in den Medien vielbeachtete Beschreibung machte Jugend als abgegrenzte Lebensphase sichtbar. Seine Darstellung (unter Ausblendung von Studienergebnissen über ein hohes Maß an autoritären, rassistischen Haltungen von Jugendlichen (Köhler, 2001, S. 9)) passte in den ›Zeitgeist‹ des Wiederaufbaus. Als besonders attraktiv erwies sich sein Konzept, Jugend als ›Generation‹ zu etikettieren, bot es doch die Möglichkeit, sie so als überschaubares und kohärentes Gesamtgebilde zu sehen und Differenzierungen (z.B. nach Schichtzugehörigkeit, Jugendkulturen etc.) unnötig zu machen (vgl. Gillis, Herrmann u. a., 1980; Hornstein, 1982; Ecarius, 2012a). Nach Schelsky wurden dann bis heute immer wieder (u.a. von Wissenschaftlern, Presse) neue »Generatio-nen« konstruiert (vgl. Abb. 5).

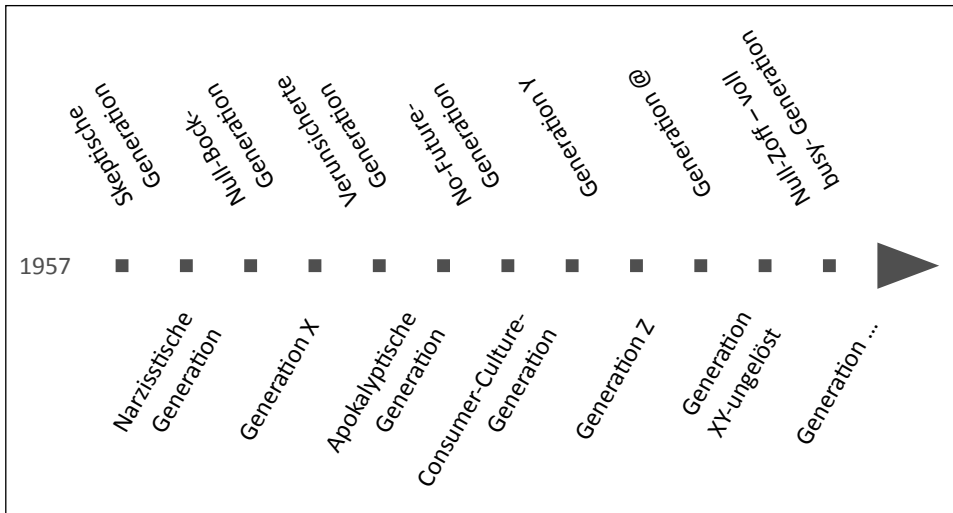


Abb. 5: Die Erfindung der Jugend-Generationen seit den 50er-Jahren bis heute

Auch wenn diese Generations-Etiketten in der Schule viel Resonanz fanden und teilweise noch finden, so haben sie doch nur geringen Nutzen und Aufklärungswert. Eher sind sie dazu geeignet, Stereotype über Lebenswelten und -lagen Jugendlicher aufzubauen, an denen Lehrkräfte ihr Wissen adjustieren und Strategien entwickeln können, wie sie Schülern vermitteln, wie Schüler sein sollen (Zinnecker, 2000, S. 680).