



Jörg Fischer | Ronald Lutz (Hrsg.)

Jugend im Blick

Gesellschaftliche Konstruktionen
und pädagogische Zugänge

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Fischer, Lutz (Hrsg.), Jugend im Blick, ISBN 978-3-7799-3236-9

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3236-9>

Jörg Fischer, Ronald Lutz

Jugend: Blicke und Entwürfe der Gesellschaft

Jugend zeigt sich in der empirischen Realität als eine vielfältig heterogene und in sich nicht schlüssige Lebenslage, die sich künftig angesichts erkennbarer Tendenzen in der Gegenwartsgesellschaft in ihren Ambivalenzen eher noch ausweitet. Es lässt sich eine große Vielfalt von Erzählungen über Jugend feststellen, und es gibt formalisierte Vorstellungen, die sich zumeist am Alter festmachen und darin eher uneinheitlich scheinen. Bei aller Vielfalt sind diese Ambivalenzen in Begriffe eingebettet, die unseren Zugang zu Jugend prägen. Begriffe sind immer auch Konstruktionen der Gesellschaft, in der sie benutzt werden, das gilt für den alltagsprachlichen als auch für den wissenschaftlichen Bereich. Damit verbunden sind reflexive und ideologische Blicke der Gesellschaft auf das Phänomen, um das es in den jeweiligen Begriffen geht.

Diese aber stehen einer pädagogischen und sozialarbeiterischen Praxis im Wege. Deshalb gilt es sie neu zu reflektieren, um der Heterogenität der Lebenswelten in einer ambivalenten Moderne gerecht zu werden; nur so können ziel- und lebenslagengenaue Konzepte entstehen.

Jugend als Begriff und als Lebenslage ist zunächst einmal weniger als ‚das Kind‘ mit Chiffren der Unschuld und der Bedürftigkeit belegt: Mit Kindern verbindet sich immer noch ein Blick auf deren (angebliche) Abhängigkeit von Erwachsenen, die sich im Wächteramt verdichtet hat, während Jugendliche immer schon als eigene und verantwortliche (strafmündige) Subjekte gesehen wurden, die sich selbst artikulieren können und auch müssen. Daraus entstehen Blicke auf Jugend, die im Gegensatz zum Kindheitsbild vielfach gebrochen sind, obwohl sie den Eindruck vermitteln, jeder wüsste was gemeint ist, wenn von Jugend gesprochen wird. Es wird Klarheit vermittelt, wo Unklarheit herrscht.

In diesen Unterschieden wird nicht nur eine gewordene Realität als homogen reflektiert, es werden zugleich Welten entworfen und konstruiert, die an der Lebenssituation vorbei gehen, da sie eben Homogenität unterstellen, wo Heterogenität vorliegt. Auch werden dann Zugänge und Konzepte entworfen, die nicht das erreichen, was sie intendieren.

Eigentlich gibt es kein klares Bild der Jugend in unserer Gesellschaft. Der Begriff vermittelt eigentlich keine klare Vorstellung von Jugend, obwohl er oft im Sinne einer klaren Konzeption angewandt wird. Das kann man unter dem Begriff ‚Mythos‘ diskutieren. Mythos ist eine Erzählung, mit der Menschen und Kulturen ihr Welt- und Selbstverständnis zum Ausdruck bringen; fest gefügte Mythen erheben einen Anspruch auf Geltung für die von ihnen behauptete Wahrheit. Das scheint für den Begriff Jugend durchaus gültig zu sein. Doch die Realität ist eine andere, vielfach gebrochene. Das zeigt schon allein der Blick auf soziale Lagen.

Neben den Kindern sind es vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, die unter der Armutsschwelle leben, mitunter sogar deutlich mehr als Kinder. Übersehen wird dabei zumeist noch eine andere Dimension der sozialen Lage in Deutschland. Seit einiger Zeit ‚geistert‘ es immer wieder durch die Nachrichten: Deutschland befindet sich weiterhin und mit ungebrochener Tendenz auf dem Weg in eine Niedriglohn-Gesellschaft, dabei sind es oft Jugendliche, die damit konfrontiert sind. Trotz offiziell guter Zahlen zur deutschen Jugendarbeitslosigkeit, die bei 8,1 Prozent liegt, haben immer weniger Jugendliche einen Vollzeit-Job, eine ganze Generation muss sich mittlerweile auf ein Leben im Niedriglohn-Segment einstellen.

Um Jugendpolitiken zu entwerfen und um zielgruppengenaué pädagogische Konzepte zu diskutieren, muss über diesen Mythos und seine Folgen für Wahrnehmung und Rezeption hinaus gedacht werden. Es soll ganz einfach und zuerst dargestellt werden, dass Jugend eben nicht Jugend ist. Beispielsweise öffnet sich zwischen gefährlichen Jugendlichen, gefährdeten Jugendlichen, zu fördernden Jugendlichen und sich vielversprechend entwickelnden Jugendlichen ein weites Feld, das kaum Gemeinsamkeiten hat.

Gerade Jugendliche stellen immer – und dies seit der Herausbildung eines Lebensalters Jugend – auch eine explizite Gefahr für die soziale Ordnung dar, man denke nur an die Arbeitshäuser des 17. und 18. Jahrhunderts oder an die Maßnahmen gegen ‚gefährliche Jugendliche‘ im 19. und im frühen 20. Jahrhundert. Diese Gefahr wird dann virulent, wenn Jugendliche in ihrem Verhalten Muster entwickeln, das gegen Normen verstößt und öffentlich sanktioniert wird. Es gilt dann aber nicht mehr sie zu retten, wie dies bei Kindern im Hintergrund der Reaktionen durchscheint, indem man sie erzieht, fördert und Chancen aufbaut; vielmehr sind die Kontrolle, Disziplinierung und Separierung der Jugendlichen angesagt, die ‚aus dem Ruder der vorgegebenen Ordnung laufen‘, um sich vor ihnen und ihren angeblich die Ordnung zersetzenden Taten zu schützen.

Der Jugendliche ist in der öffentlichen Wahrnehmung weniger ein unschuldiges Opfer von Verhältnissen, sondern er gilt stärker als Prototyp eines Menschen, der auch als Opfer eigenen Verhaltens gesehen werden kann und jenseits von Unschuld selber schuld sein kann. Diesen ‚gefähr-

lichen und gefährdeten Jugendlichen‘ begegnet man weniger mit Rettungs- als vielmehr mit Strafabsichten: Wegschließen, geschlossene Unterbringung, Zwangsarbeite und andere drakonische Maßnahmen sind angesagt. Wenn aber keine Rettung im Brennpunkt steht, dann ist das Thema weniger brisant, da sich hiermit politisch und medial nichts gewinnen lässt – außer plakativ erhobenen Zeigefingern, wie es sich mitunter in Fernsehserien abbildet.

Die öffentliche Aufmerksamkeit ruht aber noch auf einem anderen Kontext; für auffällige Jugendliche gibt es viele Schubläden, in die man sie einsortieren kann: Trebegänger, Wohnungslose, Punks, Drogenabhängige, Kriminelle. Damit aber wird zugleich deutlich, dass es für Jugendliche keine klaren Biographien mehr zu geben scheint, zu vielfältig sind die Kulturen, die sich im Kontext einer pluralen und modernisierenden Gesellschaft formen.

Neben auffälligen Jugendlichen wird immer wieder betont, wie wichtig die Förderung und Entwicklung der Jugendlichen für die Gesellschaft sei. Dabei wird aber nicht wirklich zum Ausdruck gebracht, dass man eben nicht alle Jugendliche meint, sondern nur an bestimmte Jugendliche denkt oder ein eher idealisiertes Bild „im Kopf“ hat und dies unausgesprochen unterstellt. Obwohl niemand verloren gehen soll, ist immer schon klar, dass manche bereits verloren sind.

Die Ambivalenz des „Jugendalters“ bewegt sich letztlich zwischen zwei extremen Polen: Da ist zum einen Jugendarmut, die oftmals der Einstieg in eine Familie darstellt, die bereits von Anbeginn eine erschöpfte Familie sein kann, die eine höhere Verwundbarkeit besitzt – Jugendarmut wird dann zu einem wesentlichen Element in der Verfestigung sozialer Ungleichheit.

Zum anderen ist es gleichzeitig auch unbestritten, dass Jugendliche im großen Umfang innerhalb eines geeigneten Umkreises mit ausreichenden Perspektiven und Ressourcen aufwachsen, vielfach äußern sie, dass es ihnen gut gehe und sie positiv in die Welt schauen. Ihre Teilhabechancen sind zweifelsohne ungeheuerlich groß. Man kann durchaus von ambivalenten Tendenzen mit Blick auf Jugend sprechen, die sich als Widerspruch zeigen und eigentlich nicht mit einem alles umfassenden Begriff beschrieben werden können, wie es die unreflektierte Verwendung von Jugend suggeriert.

Die Texte des Bandes suchen nach Lösungen, insbesondere für sozialpädagogische Fragestellungen, indem sie diese Ambivalenzen aufgreifen und hinterfragen. In dem vorliegendem Sammelband soll daher eine Analyse der Lebenslagen von jungen Menschen vorgenommen und ein Jugendbegriff entwickelt werden, der über verschwommene Zuweisungen und Außenvorlassungen zentraler Bedarfe von jungen Menschen hinausgeht und die Ambivalenz spiegelt.

Im ersten Kapitel werden der Jugendbegriff und mögliche Zugänge aus fachlicher und politischer Sicht definiert, um die Ambivalenzen der gesellschaftlichen Wahrnehmung, der politischen Zuweisungen, der wissenschaftlichen Beschreibungen und der eigenen Selbstverständnisse zu verdeutlichen.

Daran schließt sich im zweiten Kapitel eine ausführliche Analyse von zentralen Ambivalenzen und Benachteiligungen an, die empirisch die Situation von Jugendlichen in Deutschland belegen und auf die tatsächliche Situation jenseits gesellschaftlicher Mythenbildung hinweisen.

Im dritten Kapitel wird sich den Herausforderungen und Ansätzen gewidmet, mit denen Soziale Arbeit innerhalb dieses Spannungsfeldes auf Jugend eingeht. Anhand von ausgewählten Handlungsfeldern werden dabei die unterschiedlichen Verständnisse von Jugend und die sich daraus ergebenden heterogenen Konsequenzen herausgearbeitet.

Das Fazit bezieht sich auf eine Ableitung von Perspektiven zur Ausgestaltung des Jugendbegriffs, die sich in Anlehnung an die Forderung des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung nach einer eigenständigen Jugendpolitik ergeben (vgl. BMFSFJ 2013).

Mit dem vorliegenden Sammelband ist keinesfalls der Anspruch auf Vollständigkeit verbunden. Vielmehr entspricht es der Intention der beiden Herausgeber, angesichts der Heterogenität, die zu einem unklaren Jugendbegriff in der Gesellschaft und den Wissenschaften führt, die Debatte um den Jugendbergriff, die gesellschaftliche Wahrnehmung von jugendlichen Lebenslagen und die Suche nach adäquaten Antworten neu zu beleben, zu forcieren und die verschiedenen Aspekte ineinander zu verschränken. Im Sammelband wird dabei versucht, sich diesen Ambivalenzen bewusst in aller Offenheit zu stellen und zuzulassen. Nicht Antworten werden gesucht sondern Fragen. Ein Fokus liegt dabei nicht nur auf der thesenartigen Entwicklung von Jugendpolitik, sondern auch auf der Diskussion zielgruppen-genaue pädagogischer Konzepte. Mittelfristig soll somit ein Beitrag geliefert werden, um die Diskussion um eine eigenständige Jugendpolitik auf kommunaler Ebene zu befördern.

Besonderer Dank

Die beiden Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre fachlichen Beiträge und die ausgezeichnete Form der Zusammenarbeit. Herzlich danken möchten wir auch dem Verlag Beltz Juventa, bei dem wir uns jederzeit gut aufgehoben gefühlt haben. Zum anderen gilt unser Dank den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fachtages „Arme Jugend. Generation Zukunft?“, welcher am 15. Mai 2013 in Erfurt gemein-

sam mit dem Deutschen Kinderschutzbund, Landesverband Thüringen e.V., der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen und der Fachhochschule Erfurt durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der einmal jährlich gemeinsam organisierten Armutstagung waren ein Ausgangspunkt für die Erstellung dieses Sammelbandes. Insofern ist diese Publikation nicht nur ein Ausdruck gelingender Vernetzung zwischen Fachverband, Politik und Wissenschaft über mehrere Jahre hinweg, sondern auch ein Ansporn, um weiter lokale Ansätze einer Lobbyfunktion für junge Menschen gerade in Benachteiligungskontexten zu stärken.

Erfurt, im Juli 2014

Literatur

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): Vierzehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Marius Harring, Matthias D. Witte, Anja Wrulich

Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland

Aufwachsen unter Bedingungen von Pluralität und Entgrenzung

1. Einleitung

Unter dem Konstrukt „Jugend“ wird je nach disziplinärer Sichtweise Unterschiedliches gefasst: eine biologische Reifungsphase, ein Möglichkeitsraum der Entwicklung, eine Erziehungsaufgabe, ein juristischer Terminus und vieles mehr. Mit „Jugend“ ist aber nicht nur Verschiedenes gemeint, sie prägt sich auch höchst unterschiedlich aus. Ein generalisierendes und einheitliches Bild lässt sich längst nicht mehr zeichnen. So stellt Münchmeier bereits Ende der 1990er Jahre fest, dass „die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend in plurale Verlaufsformen und Zeitstrukturen [...] zerfällt]; es entwickeln sich gleichsam mehrere ‚Jugenden‘, die sich voneinander so stark unterscheiden, daß sie nicht mehr in einem Modell zusammengefaßt werden können“ (Münchmeier 1998, 12 f.). Der Plural von „Jugend“ deutet auf ein hohes Maß an Ausdifferenzierung jugendlicher Ausdrucks- und Stilformen und auf ein sozial ungleiches und geschlechtsbezogen differenziertes Aufwachsen hin. Entsprechend sind die Lebenslagen heutiger Heranwachsender in „Abhängigkeit von regionalen und spezifischen Kontextbedingungen“ (Junge 2007, 134) in den Blick zu nehmen.

Daran anknüpfend wird im vorliegenden Beitrag gefragt, wie Jugendliche in einer Gesellschaft aufwachsen, die von rasanten Veränderungen (z.B. beschleunigte Modernisierungsprozesse, demografischer Wandel, Mediatisierung) bestimmt ist. Der Artikel gliedert sich in fünf Abschnitte: Zunächst wird rekonstruiert, wie sich ‚die Lebensphase Jugend‘ (Abschnitt 2) auch unter historischen Gesichtspunkten konzeptualisieren lässt, bevor eine Theoretisierung von Jugend anhand des „Moratoriums-Konzepts“ (Abschnitt 3) und der „Lebenslagen“ (Abschnitt 4) erfolgt. Anschließend werden die lebenslagenspezifischen Bedingungen des Aufwachsens exemplarisch an den im Jugendalter zentralen Sozialisationskontexten Schule (4.1),

Familie (4.2) sowie Freizeit und Peer-Beziehungen (4.3) diskutiert. Ein abschließendes Fazit (Abschnitt 5) rückt die zunehmend zu beobachtenden gesellschaftlichen und sozialräumlichen Entgrenzungstendenzen und ihre Folgen für das Aufwachsen Jugendlicher in den Mittelpunkt.

2. Die Lebensphase Jugend

Das Lebensalter „Jugend“ kann nach heutigem Verständnis als eine entscheidende und den weiteren Lebensverlauf von Menschen prägende Phase, als eine „Schlüsselphase“, verstanden werden. Sie ist aufgrund ihres charakteristischen Stellenwertes im menschlichen Lebenslauf, eigener Qualität und des Unterschieds zu vorangehenden und nachfolgenden Lebensabschnitten in ihrer inneren Gestalt – letztlich aber auch vor dem Hintergrund ihrer Expansion und zunehmenden Ausdifferenzierung (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, 21 f.) in ihrer äußeren Gestalt – nicht (mehr) als Durchgangs-, sondern als eigenständige Lebensphase zu verstehen. Hieraus ergibt sich eine Sichtweise auf Jugend, die in dieser Form lange Zeit nicht unumstritten war, zum Teil sogar deutlich verneint wurde. So bezeichnete beispielsweise Schelsky die „Jugend“ noch Ende der 1950er Jahre ausschließlich als einen „Übergang von der Rolle des Kindes zur sozialen Rolle des Erwachsenen“ (Schelsky 1957, 18) und sprach diesem Lebensabschnitt damit eine eigenständige Bedeutung ab. Er begründete dies mit einer aus seiner Sicht „sozial-strukturellen Antiquiertheit“ (ebd.) eines vom Jugendalter gezeichneten Leitbildes und der bis dahin vorherrschenden Orientierung an Jugendlichen aus dem gehobenen Bürgertum (vgl. hierzu genau Abels et al. 2008, 87 ff.). Entsprechend ist das heutige Selbstverständnis von Jugend historisch gewachsen. Neidhardt (1970, 16) spricht von einem „historischen Produkt“. Die Definition von Jugend und die Bedeutung dieser Lebensphase sind stets an den historischen Kontext und die jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten geknüpft. Ursprünge lassen sich bis in die römische Antike zurückverfolgen. Ein Blick in die Historie zeigt jedoch, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lebensphase Jugend – trotz einiger metaphorischer Bezugnahmen auf die Jugend im 18. Jahrhundert bei Rousseau – erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzt. In Deutschland liegen die Gründe hierfür in einer einsetzenden Institutionalisierung von Jugend, die auf die Einführung der Schulpflicht und die Verlängerung von formalisierten Bildungsphasen zurückgeht. Eine breite gesellschaftliche Wahrnehmung sowie Etablierung der Jugend im gesellschaftlichen Bewusstsein erfolgten spätestens mit dem Erstarken der Jugendbewegungen, wie z.B. dem Wandervogel; auch wenn speziell diese Jugendbewegung vor allem privilegierten Schichten vorbehalten blieb (zur historischen Entwicklung vgl. z.B. Dudek 2010).

Mit der in Westdeutschland Mitte der 1970er Jahre einsetzenden Bildungsexpansion und den seit Anfang der 1980er Jahre zunehmenden Individualisierungstendenzen in den nachwachsenden Generationen sind die Lebenssituationen heutiger Jugendlicher durch eine starke Heterogenität geprägt. Die Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend führt dazu, dass inzwischen kein einheitlicher Abschluss dieser Phase in Form einer Altersbegrenzung möglich ist. Die Jugendphase „zeichnet sich durch viele Un gleichzeitigkeiten und asynchrone Entwicklungen aus, wird als Phase *vielfacher Teilübergänge, unterschiedlicher rechtlicher, politischer und kultureller Mündigkeitstermine sowie verschiedener Teilreifen* in sexueller, politischer und sozialer Hinsicht aufgefasst“ (Ferchhoff 2011, 87). Ohnehin scheinen die Grenzen in dem Maß zu verschwimmen, dass sich unter dem Begriff der Jugend ein altersübergreifender Zustand (vgl. ebd.), ein generationsübergreifender Lebensstil abbildet. Folglich lässt sich bei der Betrachtung dieser Statuspassage aus der Akteursperspektive – empirisch abgesichert (vgl. hierzu z.B. Shell Deutschland Holding 2010; Calmbach et al. 2012; Harring 2011) – nicht pauschalisiert von der bzw. dem Jugendlichen sprechen.¹ Vielmehr ist die Jugendphase durch unterschiedliche Lebensverläufe und Lebenslagen sowie die Pluralisierung von Lebensstilen charakterisiert und damit stark individualisiert.

Der Individualisierungstheorie nach Ulrich Beck (1986, 119) folgend ist die Neujustierung jugendlicher Lebenswelten auf eine Reihe gesellschaftlicher Prozesse, etwa die Auflösung subkultureller Klassenidentitäten und -bindungen, zurückzuführen (vgl. auch Berger/Hitzler 2010; Heitmeyer/Mansel/Olk 2011). Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen erfolgt dabei stets vor dem Hintergrund und im Wechselspiel mit der eigenen Psyche und spiegelt sich im Prozess der Individuation und Integration wider, also im Wechselverhältnis zwischen der sozialen und physischen Umwelt (äußere Realität) auf der einen sowie den psychischen und anlagebedingten Ausgangslagen (innere Realität) eines Individuums auf der anderen Seite (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, 33 f.). Entsprechend basieren die differenzierten Entwicklungswege im Jugentalter auf dem Zusammenspiel von gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen

1 Ohnehin ist die idealtypische Vorstellung von einer allgemeingültig bestimmbaren, homogenen Jugend unzutreffend: Einerseits, da diese auch historisch nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen galt, sondern lange Zeit Privilegierten der bürgerlichen Schicht vorbehalten war (vgl. Rätz/Schröer/Wolff 2014). Andererseits, weil die Jugendphase heute in besonderer Weise einem Spannungsverhältnis unterliegt, das in der Gestaltung der Biografie als Widersprüchlichkeit zwischen gesellschaftlich zugestandenen Freiheiten und subjektiv erfahrenen Begrenzungen zum Ausdruck kommen kann (s. u.).

Bedürfnissen einzelner Akteure (vgl. ebd.). Im Zentrum dieser lang andauernden, konflikt- und aushandlungsreichen sowie zahlreiche Zwischenstadien durchlaufenden Entwicklungsphase (vgl. Fend 2003, 161) stehen Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1982). Diese dienen aus soziologischer Perspektive der Vorbereitung und Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung sowie aus psychologischer Sicht der Bildung und Festigung der Identität (vgl. z.B. Krappmann 1979). In Anlehnung an Havighurst formulieren Hurrelmann und Quenzel (2012, 27 f.) vier zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters: (a) Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, (b) Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechterzugehörigkeit, (c) Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und (d) Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins (vgl. zu Entwicklungsaufgaben auch Oerter/Dreher 2002, 268; Dreher/Dreher 1985, 56 ff.). Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass diese phasenspezifischen Aufgaben nicht nur abhängig von sozialer, kultureller und regionaler Zugehörigkeit in unterschiedlicher Form von Jugendlichen verhandelt werden, sondern sich auch im Zuge von gesellschaftlichen Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen fluide gestalten und generationsabhängig auf dem Prüfstand stehen (vgl. auch Hoffmann/Mansel 2010, 164).

3. Moratoriums-Konzept

Im Zusammengang mit der Bewältigung der in der Adoleszenz im Zentrum stehenden Entwicklungsaufgaben verweist Reinders (2006, 82) unter Bezugnahme auf Erikson (1968) auf ein bilaterales Gefüge, das sich in einem jugendalterspezifischen psychosozialen *Moratorium* niederschlägt. Dieser Schonraum stellt einen gesellschaftlichen Konsens dar, der Menschen zeitlich befristet von bestimmten gesellschaftlichen Verpflichtungen entbindet (vgl. Reinders 2006, 82; vgl. auch Tenbruck 1962). Für dieses Moratoriums-Konzept ist das Kriterium der Autonomie konstitutiv: Sie „wird zur entwicklungspsychologischen Notwendigkeit und zur gesellschaftlich erzeugten bzw. von den Heranwachsenden erlangten Eigenheit der Jugendphase. Aus dieser Autonomie und der damit einhergehenden tendenziellen Differenz zu Erwachsenen entwickelt sich ein Schonraum, ein Aufschub des Erwachsenwerdens, in dem Heranwachsende sich von den Erwartungen der älteren Generation *segregieren* können“ (Reinders 2003, 38 f.). „Aufschub“ bezeichnet in diesem Zusammenhang keineswegs eine Stagnation von sozialer und kognitiver Entwicklung oder das Gegenteil von Transi-

tion.² Vielmehr bedeutet es die Schaffung von zeitlichen Freiräumen im Sinne einer „Karenzzeit“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, 47), die dem Experimentierzweck dient. Diese Experimentierfelder weisen die Möglichkeit aus, unterschiedliche Sachverhalte einzuüben und zu erproben, ohne dass sie im Fall der Überschreitung gesellschaftlicher Normen langfristige Konsequenzen nach sich ziegen. Diesem Verständnis nach erfolgt die Entwicklung eines Heranwachsenden in aller Regel zwischen Transition und Moratorium, also in einer individuellen Verknüpfung dieser beiden Modelle (vgl. Reinders 2003, 41).

Eine zentrale Rolle spielt dabei die seit Mitte der 1970er Jahre einsetzende Bildungsexpansion (vgl. z.B. Hadjar/Becker 2009, 195 ff.), die für eine wachsende Anzahl von Menschen die Etablierung eines sich über die gesamte Lebensphase Jugend erstreckenden *Bildungsmoratoriums* (vgl. Zinnecker 1991) – mitsamt dem daraus resultierenden Trend zu längeren Ausbildungszeiten und höheren schulischen Qualifikationen – zur Folge hat. Für Zinnecker (1991) konstituiert das Bildungsmoratorium „einen relativ eigenständigen Lebensabschnitt, in dessen Rahmen sich spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster ausbilden. Im Zentrum dieses Modells der Jugendphase steht die organisierende Kraft eines ausdifferenzierten Systems von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und dadurch generierter Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen“ (ebd., 10).

Mit Verweis auf Bourdieu (z.B. Bourdieu 1983) argumentiert Zinnecker in dieser Hinsicht weiter: „Die Freistellung auf Zeit aus den Bindungen des Erwachsenenlebens soll den Jüngeren ermöglichen, sich kulturelles Kapital allgemein und Bildungskapital in Form von Bildungstiteln im Besonderen anzueignen“ (Zinnecker 1991, 10). Hier geht es also darum, den Übergang ins Erwachsenenalter vordergründig durch Leistung vorzubereiten und das Bildungsmoratorium ziel- und zweckgerichtet auszugestalten. Jugend wird in diesem Modell als ein auf die Zukunft fokussierter, durchaus eigenständiger, Lebensabschnitt verstanden (vgl. Reinders 2003, 2006, 85). Bildung fungiert diesbezüglich in doppelter Hinsicht: Sie bildet sowohl den Grund als auch das Ziel dieses Moratoriums.

Blickt man auf das Bildungsmoratorium aus einer individualisierungstheoretischen Sicht, so kann festgestellt werden, dass es zu der Entwicklungspassage des Jugendalters ebenso dazugehört, mit Widersprüchen zu leben und umzugehen. Demnach werden Heranwachsenden heute nicht nur Entscheidungsspiel- und Experimentierräume angeboten, sondern

2 Unter Transition ist hier der zielorientierte Übergang ins Erwachsenenalter und die Übernahme bestimmter Rollen zu verstehen (vgl. Liebel 2008, 46).

gleichzeitig auch Entscheidungszwänge auferlegt (vgl. Heitmeyer/Mansel/Olk 2011). Jugendliche haben nicht nur die Möglichkeit, höhere Schulabschlüsse zu erreichen; sie müssen es geradezu, um eine günstige Ausgangsposition für ihren beruflichen Platzierungsprozess zu erhalten.

Was ursprünglich als Schon- bzw. Experimentierraum gedacht war, zerfällt demzufolge heute in vielfältige und individuell gestaltete Biografien, die nicht immer vom Gefühl der Sicherheit und Risikolosigkeit des Ausprobierens begleitet sind. Während die Jugend einerseits weiterhin als eine Lebensphase anzusehen ist, die ein Austesten und Erproben von Regeln und Grenzen erlaubt, ist das jugendliche Erleben andererseits auch von Leistungsdruck und Entscheidungsnotwendigkeiten geprägt, die oftmals sehr belastend sein können. „Offensichtlich ist, dass die jungen Menschen in einer bisher nicht erkannten Form gefordert sind, sich selbst zu verorten und existentiell abzusichern“ (Schröer 2004, 24).

Entsprechend verwundert nur wenig, dass heute längst nicht alle Jugendlichen von jenen positiven Individualisierungstendenzen, den Folgen der Bildungsexpansion und damit des Bildungsmoratoriums profitieren. Vielmehr scheint dieser Schonraum ein Privileg ausgewählter Jugendlicher zu sein. Dies spiegelt sich u.a. in unterschiedlichen Lebenslagen heutiger Jugendlicher wider.

4. Lebenslagen

Die Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung sind wesentlich durch gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen beeinflusst. Für ein Verständnis der jugendlichen Lebenswelt ist es deshalb sinnvoll, deren strukturelle Voraussetzungen im Blick zu haben. Diese werden durch das Konzept der Lebenslage aufgegriffen.

Der Begriff der Lebenslage wurde in den 1920er Jahren von Otto Neurath geprägt und fokussiert auf die allgemeinen Umstände, die das Handeln und Fühlen eines Menschen mehr oder weniger direkt bedingen (vgl. zur historischen Entwicklung des Lebenslage-Konzepts z.B. Backes 1997; Engels 2008). Hierbei sind nicht nur die strukturellen Gegebenheiten an sich zentral, sondern vor allem die Möglichkeitsräume, die sich aus diesen für den Einzelnen ergeben. So definiert Weisser den Begriff der Lebenslage drei Jahrzehnte später als „Spielraum, den einem Menschen (einer Gruppe von Menschen) die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bieten, die den Sinn seines Lebens bestimmen“ (Weisser 1956, 986). Es geht demzufolge um den eröffnenden oder aber verwehrenden Charakter, den gesellschaftliche und soziale Verhältnisse für die individuelle Lebensgestaltung haben. Inwiefern die Bedürfnisse eines Menschen befriedigt

werden, entscheidet sich letztendlich im Zusammenspiel bzw. in der Kongruenz von äußeren Gegebenheiten, damit einhergehenden Chancen der Lebensgestaltung und individuellen Sinngebungen. Als Grundanliegen können dabei Interessen gesehen werden, die die physische Existenz und damit die Grundbedürfnisse eines Menschen – beispielsweise Nahrung und Kleidung – betreffen, aber auch solche, die seine Persönlichkeitsentwicklung, soziale und kulturelle Teilhabe gewährleisten (vgl. Böhnisch/Schröer 2012, 101). Sie können also materieller ebenso wie immaterieller Art sein. Nahnsen (1975) macht zugleich darauf aufmerksam, dass die individuellen Interessen wiederum gesellschaftlich bedingt sind. Auch sie fasst Lebenslage – in Anlehnung an Weisser – als durch die gesellschaftlichen Umstände gegebenen Spielraum. Dieser Spielraum dient allerdings nicht nur der Befriedigung, sondern auch der Entfaltung der eigenen Interessen (vgl. Nahnsen 1975, 148 ff.). Was der Einzelne als für sein Leben relevant erachtet, hat also immer auch mit den Umständen zu tun, in denen er sich bewegt. Diese machen ihm deutlich oder enthalten ihm vor, was er anstreben und in den Worten Weissers als „Sinn seines Lebens“ definieren könnte. Nahnsens Ausführungen lassen auch die Mehrdimensionalität und Komplexität erkennen, die im Lebenslagen-Konzept angelegt ist. Die Spielräume zur Verwirklichung eigener Interessen beziehen sich auf ökonomische, soziale und kulturelle Gegebenheiten. Sie können im Hinblick auf Arbeitsplatz- und Ausbildungsangebot, Einkommens- und Bildungssituation oder Wohnungsgröße, aber auch in Bezug auf das Wohnumfeld, die soziale Vernetzung eines Menschen, seine Kontakt- und Freizeitmöglichkeiten etc. bestehen. Den bisherigen Erläuterungen ist zudem inhärent, dass es nicht nur um die *de facto* gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse und die daraus resultierenden Möglichkeiten der Lebensverwirklichung geht, sondern auch um die subjektive Interpretation dieser Bedingungen und Bedingtheit. Zentral ist also ebenso, wie der Einzelne die Gegebenheiten subjektiv verarbeitet und Gestaltungsspielräume für sich deutet. Lebenslagen können somit zum einen als *objektiv gerahmte, subjektiv wahrgenommene Handlungsspielräume* verstanden werden. Zum anderen ist die Rolle des Einzelnen als aktiv Gestaltender seiner Lebenslage hervorzuheben. In Anknüpfung an Böhnisch und Schröer (2012) kann festgestellt werden, „dass die Subjekte nicht einfach von ihrer Lebenslage ‚betroffen‘ sind, sondern sich mit ihr – bewusst reflexiv oder unbewusst agierend – auseinander setzen, ihre Interessen aus der Lebenslage heraus zu verwirklichen suchen.“ (ebd., 101).

4.1 Schule

Schulische Bildung und die damit einhergehenden Zertifikate stellen für Jugendliche wie kaum ein anderer Bereich einen zentralen Ausgangspunkt

für die Gestaltung ihrer Biografieverläufe dar. Sie können als Ressource und Zugangskarte zugleich nicht nur für den Übergang ins Berufsleben, sondern auch für gesellschaftliche, soziale und kulturelle Teilhabe und Integration gesehen werden (vgl. Palentien/Harring 2008, 245). Vor diesem Hintergrund ist die augenblickliche Entwicklung auf dem Bildungssektor zu verstehen: Jugendliche verbringen seit der Mitte der 1970er Jahre einsetzenden Bildungsexpansion immer mehr Zeit in Schulen, womit sich der Eintritt in die Erwerbstätigkeit für Heranwachsende in allen westlichen Industrieländern verschoben hat. Der Anteil höher qualifizierender Schulabschlüsse, wie z.B. das Abitur oder das Fachabitur, hat stark zugenommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 42). Das Gymnasium stellt heute die von Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I am häufigsten besuchte Schulform dar. Während die Hauptschule aktuell lediglich von etwa einem Siebtel aller Schülerinnen und Schüler der Sek. I (13,2%) besucht wird, gehen 46% aller Jugendlichen auf ein Gymnasium (vgl. ebd., 227). Nach den Berechnungen der Kultusministerkonferenz des Bundes und der Länder (2011) wird der Trend zur höheren schulischen Bildung in den kommenden Jahren anhalten.

Allerdings profitieren nicht alle Jugendlichen von der aktuellen Bildungssituation. Vielmehr sind die Zugänge zu Bildung nach wie vor ungleich verteilt (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010) und hochgradig von Merkmalen wie der sozialen Herkunft abhängig (vgl. z.B. Prenzel et al. 2013). Eine Zuspitzung der bildungskontextuellen Benachteiligungslagen erfolgt vor allem an den Nahtstellen des Bildungssystems und wird spätestens im Übergang von der Schule ins Berufsleben sichtbar wie relevant. Insbesondere in dieser Statuspassage entfalten die in der Schule erworbenen Bildungszertifikate ihre volle Wirkung. Für Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen ist dies stets – und zwar unabhängig von der augenblicklichen Wirtschaftslage – mit schlechteren Startchancen ins Berufsleben, ungünstigeren Bedingungen bei der Suche nach einem Wunschausbildungsplatz und einem deutlich höheren Arbeitslosigkeitsrisiko verbunden³ (vgl. auch Quenzel/Hurrelmann 2010, 13; Bos/Müller/Stubbe 2010, 375 ff., 380). Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind sich in aller Regel nicht erst an dieser Stelle ihrer prekären Lage bewusst. Sie werden in ihrer Biografie und Schulkarriere früh mit Deprivation, Desintegration, Benachteiligung

3 Als Konsequenz haben einige Bundesländer das Schulsystem reformiert und beispielsweise auf Gemeinschaftsschulen, Realschulen Plus oder Sekundarschulen umgestellt. Inwiefern hiermit Chancengleichheit erzielt werden kann oder ob vielmehr eine Verschiebung von Problemen erfolgt und neue Ausgrenzungstendenzen hervorgerufen werden, bleibt abzuwarten und bedarf noch konkreter Forschungsbefunde.

und daraus resultierenden Zukunftsängsten konfrontiert und wissen, den Stellenwert des Hauptschulabschlusses im gesellschaftlichen Bild sowie für die eigene Zukunft bereits zu diesem Zeitpunkt realistisch einzuschätzen. Das heißt allerdings nicht, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler die beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen und bereits verfestigten Arbeitsmarktgesetze als passive, nicht teilnehmende oder gar als resignierte Beobachter registrieren. Nicht selten ist das Gegenteil der Fall. Forschungsbefunde (vgl. z.B. Schuchart 2009; Harring/Böhm-Kasper 2011) belegen, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil von Hauptschülerinnen und Hauptschülern am Ende ihrer regulären Schullaufbahn konkrete Bestrebungen und Bildungsambitionen – so realistisch oder unrealistisch diese auch erscheinen – formuliert, die über den Hauptschulabschluss hinausgehen. Dabei ist empirisch begründet davon auszugehen, dass jene Bildungsaspirationen nicht ausschließlich auf rationalen Entscheidungsprozessen beruhen, sondern vielmehr unterstützende oder hemmende Einflüsse des sozialen Nahraums (Lehrkräfte, Familie und/oder Peer Group) zu erwarten sind, die ihre Wirkung auch jenseits eines Kosten-Nutzen-Kalküls entwickeln (vgl. Harring/Böhm-Kasper 2011, 51 ff.). Die Spannbreite der jeweiligen Einstellung in Abhängigkeit zur Unterstützungsleistung ist groß und reicht von frühzeitiger Resignation über Arrangement mit der Situation und erfolgreiche Biografiebewältigung bis hin zu Individualisierungsbarrieren. Letztere äußern sich darin, dass die betroffenen Hauptschülerinnen und Hauptschüler einem sowohl selbst als auch von außen auferlegten Leistungsdruck ausgesetzt sind, der langfristig eine Ziel-Mittel-Diskrepanz nach sich zieht. Diesbezüglich scheint bei einem Teil der Jugendlichen ein Spannungsverhältnis zwischen den auf der einen Seite im familialen Kontext ausgesprochen hohen bildungsrelevanten Erwartungshaltungen (bei gleichzeitig geringer Unterstützungsleistung) und auf der anderen Seite negativen Einschätzungen bzw. geringen Wertschätzungen eigener schulischer Leistungen durch Lehrkräfte zu bestehen (vgl. ebd.). Hierbei kann kritisch gefragt werden, ob die im Rahmen der IGLU-Studie bei der Analyse der Übergangsempfehlungen vom Primarbereich in die Sekundarstufe I festgestellten ungleichen Chancenverteilungen (vgl. Bos et al. 2007, 289) zu einem späteren Zeitpunkt bei der Entscheidung für einen höheren Schulabschluss an der Hauptschule in ähnlicher Form ihren Niederschlag finden, ob also die Schülerinnen und Schüler somit in doppelter Hinsicht Benachteiligungslagen ausgesetzt sind.

Neben sozialen und nach Bildungsniveau festzuhaltenen Disparitäten lassen sich in den nachwachsenden Jugendgenerationen aber auch Chancenungleichheiten im Hinblick auf das Erreichen von Bildungszertifikaten, deren Stellenwert und den Erhalt eines Ausbildungsplatzes nach regionalen Gegebenheiten ausmachen. Hier ist zum einen ein Nord-Süd- und zum