

2 Das Jugendalter

Grundlegend wird in der vorliegenden Arbeit "die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter" (Böhm, 2005, S. 327) als die Jugendphase bezeichnet. Findet die Begrifflichkeit der Jugend Verwendung, ist gemeinhin eine "bestimmte soziale Gruppe einer Gesellschaft [gemeint] [...], die einen eigenen Handlungszusammenhang mit eigenen Sinndeutungen und Generationserfahrungen darstellt" (Krüger, 2012, S. 370) und sich in der Lebensphase Jugend befindet.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts fand eine zunehmende Ausdifferenzierung der Jugendphase statt, wodurch ein sehr heterogenes Bild entstanden ist, was Jugend eigentlich ist. Infolgedessen erfährt das Jugendalter in den weiteren Ausführungen zunächst eine allgemeine Charakterisierung, im Rahmen welcher sowohl die Entstehungsgeschichte als auch sogenannte Entstrukturierungstendenzen mit eingebracht werden und die Begrifflichkeit der Jugend näher bestimmt wird. Daraufhin werden spezifische Merkmale der Lebensphase (Kapitel 2.1) fokussiert, um anschließend die Lebenssituation und Wertorientierungen von deutschen, spanischen und luxemburgischen Jugendlichen zu skizzieren (Kapitel 2.2). Diese Betrachtung des Jugendalters dient als Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen von Jugend als duales Moratorium (Kapitel 2.3).

Lebensphase Jugend – eine Skizze der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte

Gemeinhin wird Jugend als historisch wandelbar angesehen (Mitterauer, 1986; Weber, 1987), sodass zunächst in kurzen Zügen die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Lebensphase betrachtet wird. Dies führt gleichzeitig zu einem besseren Verständnis von heutigen Jugendkonzepten und -theorien, die als Grundlage für die empirische Arbeit dienen.

In der europäischen Geschichte lässt sich nicht eindeutig lokalisieren, wann die Jugendphase entstanden ist. Bis ins 17. Jahrhundert existierte keine Vorstellung davon, was heute als Jugend bezeichnet wird (Ariès, 1975; Gillis, 1980). Die traditionelle Gesellschaft unterschied lediglich zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Sobald sich das Kind physisch

alleine zurechtfinden konnte, wurde es ohne eine Übergangsphase als erwachsen angesehen (Ariès, 1975). Die These des Kindes als „kleinem Erwachsenen“ (Mitterauer, 1986, S. 22) in dieser Zeit wird dadurch untermauert, als dass Kinder in der Familie von der älteren Generation gelernt haben, indem sie die gleichen Arbeiten wie die Erwachsenen verrichteten (Ariès, 1975; Mitterauer, 1986; Muchow, 1962). Ziel des Zusammenlebens war die Bewältigung von alltäglichen Arbeiten sowie die Erhaltung des Besitzes, wobei die Kinder eine wichtige Ressource darstellten (Ariès, 1975; Hurrelmann, 2010; Muchow, 1962). Die Heranwachsenden wurden in die bestehende Gesellschaftsform hineingeführt und geltende Lebensmuster wurden unreflektiert weitergegeben (Hornstein, 1965). Was profan als Jugend in der vorindustriellen Zeit bezeichnet wurde, war die Zeit des Übergangs bis zu einem Punkt vollständiger Unabhängigkeit von der Familie (Gillis, 1980). Ein soziales Phänomen der Jugend existierte noch nicht, und der Lebensabschnitt weicht sehr stark von dem ab, was heute unter Jugend verstanden wird (Gillis, 1980; Mitterauer, 1986).

Laut Ussel (1977) sind erst ab dem 15. Jahrhundert die Altersgruppen der Kindheit und Jugend entstanden: zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert das Kind und im 18. Jahrhundert der Jugendliche. Weber (1987) und Hornstein (1965) sprechen ebenfalls von einer „Erfindung“ des Phänomens der Jugend im 18. Jahrhundert, bei der die Jugend als eine eigene Gruppe aus den Strukturen der Erwachsenenwelt herausgetreten ist. Auch Muchow (1962) stuft die Entstehung der Gruppe der Jugendlichen in die Zeit um 1770 ein, da erst ab diesem Zeitpunkt die Erscheinungsform der Jugend von der Gesellschaft wahrgenommen wurde. Erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts kam die Bezeichnung des „junge[n] Herrn“ für einen kleinen Teil der Jugendlichen auf. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sickerte dann der Begriff des „Jünglings“ durch, der allerdings ebenfalls nur für einen geringen Teil der männlichen Heranwachsenden galt (Ferchhoff, 2000). Als ursächlich können vielerlei Umbrüche im gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und ökonomischen Leben zu Zeiten der Aufklärung im 18. Jahrhundert gesehen werden (Hornstein, 1965; Roth, 1983).

So entstanden zwei Möglichkeiten des Heranwachsens. Zum einen blieb die traditionelle Variante, in der den Jugendlichen keine Auszeit für den Erwerb von Kompetenzen für das spätere Leben eingeräumt wurde. Zum anderen gab es die Jünglinge, die eine verlängerte Studien- und Ausbildungszeit genossen und meist auch länger von ihren Eltern abhängig waren, da ihre Zukunftsaussichten unsicher waren (Roth, 1983). Neben diesem Jünglingskonzept hat Rousseau (1762, Nachdruck 1971) ebenfalls im 18. Jahrhundert mit seiner Figur Emil ideengeschichtlich aufgezeigt, dass es eine Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gibt. Er hat diese Jugendphase hingegen aus einer pädagogischen Sichtweise betrachtet und besaß in dieser Hinsicht eine Vorreiterrolle. In der von ihm als Reifezeit bezeichneten Phase ändern sich die Bedürfnisse und Gefühle der Heranwachsenden, und sie bedürfen einer speziellen Erziehung. Die Jugendphase hat demnach laut Rousseau (1762, Nachdruck 1971) eine natürliche Eigenwertigkeit.

Im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts fand eine weitere Entwicklung statt: die Jünglinge wurden zu „Jugendlichen“ (Roth, 1983). Im Gegensatz zum Jüngling wurde der Begriff des Jugendlichen nun für den Großteil aller Heranwachsenden einer gewissen Altersspanne verwendet. Die Jugend wurde durch sozialstrukturelle und gesellschaftliche Entwicklungen erst zu dieser Zeit als eine eigenständige Lebensphase entdeckt und auch außerhalb der literarischen Welt zum allgemeinen Diskussionsgegenstand der Gesellschaft (Dudek, 1990). Es traten neue pädagogische Jugendbilder in den Vordergrund (Sander & Vollbrecht, 2000) und der Gedanke einer autonomen und eigenständigen Jugend mit einer eigenen Kultur etablierte sich zunehmend (Fend, 1988; Reinders, 2003; Schäfers & Scherr, 2005).

Im Zuge verschiedener sozialstruktureller und wirtschaftlicher Veränderungen im Laufe des 20. Jahrhunderts fand eine soziale Ausdifferenzierung der Lebenszeit einhergehend mit einer steigenden Komplexität einzelner Biografien und Lebensläufe statt (Weymann, 1996). Mit diesen Modernisierungsprozessen im Zuge der Industrialisierung ging eine Ausdehnung der Jugendphase einher. Die Jugendlichen wurden von der Gesellschaft „freigestellt“, um sich speziell auf das spätere Berufsleben

vorzubereiten und Qualifikationen für die veränderte Erwerbsarbeit zu erlangen (Hurrelmann, 2010).

Zudem entstand die Möglichkeit zur selbsttätigen und flexiblen Lebensgestaltung, da im Rahmen der strukturellen Veränderungen die Gestaltung des Lebenslaufs nicht mehr fest vorgegeben war. Diese Individualisierungstendenzen gingen später mit einer Destandardisierung der Lebensbiografie einher (Heinz, 1996; Kohli, 1985, 1991; Olk, 1985). Insbesondere der Normalablauf des Familienzyklus wurde von vielfältigen Konstellationen und Verlaufsformen abgelöst (Kohli, 1985, 1991). Aber auch berufliche Chancen wurden durch Krisen im Erwerbssektor, unterschiedliche Bildungschancen und zeitlich differente Verlaufsformen destabilisiert, sodass es zu einer Pluralisierung von Lebensstilen und -entwürfen sowie Wertorientierungen kam (Münchmeier, 1998b; Olk & Otto, 1981). Kennzeichnend für die Jugendphase ist eine Vielfalt an Teilübergängen, die sich häufig überschneiden. Eine Festlegung von Anfang und Ende der Jugendphase ist demnach unmöglich (Mitterauer, 1986).

Als Ergebnis dieses Strukturwandels und der damit verbundenen Auflösung von ähnlichen Lebensbedingungen kann von einer Entstrukturierung der Jugendphase gesprochen werden. Die Jugendphase wird zwar verlängert, doch können sich Heranwachsende in diesem Lebensabschnitt in gänzlich unterschiedlichen Lebenslagen befinden und sich mit vollständig unterschiedlichen Problemen konfrontiert sehen. Es entstehen verschiedene Muster von Jugend nebeneinander, sodass nicht mehr von einer einheitlichen Statuspassage für alle Heranwachsenden ausgegangen werden kann (Münchmeier, 1998a, 1998b; Olk, 1985).

Präzisierungen und Deutungen des Jugendbegriffs

Nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in zahlreichen anderen Disziplinen wie bspw. in der Soziologie, Psychologie oder Biologie, steht das Jugendalter im allgemeinen Forschungsinteresse. Da der Jugendbegriff historisch wandelbar ist und verschiedene Bedeutungsdimensionen aufweist (Mitterauer, 1986; Sander & Vollbrecht, 2000; Weber, 1987), ist eine allgemein anerkannte und einheitliche Bestimmung schwierig. Wer und

was heute als jugendlich gilt, wird im Folgenden anhand von Merkmalen der Jugendphase sowie einer Abgrenzung gegenüber anderen Lebensabschnitten näher bestimmt. Häufig wird sich im Alltag auf eine bestimmte Altersgruppe bezogen, was sich bei genauerer Betrachtung und Abgrenzung von Jugend allerdings als unzureichend herausstellt (Allerbeck & Rosenmayr, 1976). Zudem ist die Sichtweise der wissenschaftlichen Teildisziplinen auf die Jugend unterschiedlich und die Definitionen der Begrifflichkeit zumeist unklar und uneinheitlich. Hollingshead (1961) sieht Jugend aus soziologischer Perspektive als

„the period in the life of a person when the society in which he functions ceases to regard him (male or female) as a child and does not accord to him full adult status, roles and functions [Hervorhebung im Original]. [...] It is not marked by a specific point in time such as puberty, since its form, content, duration, and period in the life cycle are differently determined by various cultures and societies“ (S. 6 f.).

Diese Definition gilt in der soziologischen Jugendforschung als weitgehend unbestritten und scheint auch über längere Zeitperioden tragfähig zu sein (Mitterauer, 1986). Neidhardt (1970) präzisiert den Jugendbegriff zudem auch inhaltlich und bezeichnet Jugendliche als diejenigen,

„welche mit der Pubertät die biologische Geschlechtsreife erreicht haben, ohne mit Heirat und Berufsfindung in den Besitz der allgemeinen Rechte und Pflichten gekommen zu sein, welche die verantwortliche Teilnahme an wesentlichen Grundprozessen der Gesellschaft ermöglichen und erzwingen. [...] Das Ende der Jugendzeit sollte [...] angesichts der außerordentlich starken Streuung des Berufseintritts- und Heiratsalters gar nicht mit Lebensjahren bezeichnet werden. Jemand hört auf, Jugendlich zu sein, wenn er einen festen Beruf ergreift oder wenn er heiratet“ (S. 14).

Scharmann (1965) beraumt den „Schritt vom unmündigen, abhängigen Kind zur mündigen, selbst verantwortlichen und realitätsangepaßten Person“ (S. 186) als für ihn wichtigstes Ziel der Entwicklung in der Jugendphase an und stellt somit die Erwachsenenrolle deutlich in den Vordergrund. In der pädagogischen Literatur liegt ein Beitrag von Hentig (1975) vor, der ebenfalls die Problematik einer eindeutigen Definition von Jugend sieht. Er definiert Jugend als einen „Lebensabschnitt [...], an dessen Anfang Selbstständigkeit erreicht oder vorgegeben wird und an dessen Ende die Übernahme eines Berufs steht“ (S. 9). Hurrelmann (2010) sieht den Jugendlichen aus der Entwicklungsperspektive als ein Individuum an, das

„auf dem biografischen und gesellschaftlichen Weg vom Kind zum Erwachsenen“ (S. 36) ist. Jugend wird somit als eine Zwischenstation zwischen der abhängigen Kindheit und dem unabhängigen Erwachsenenalter gesehen. Baacke (2000) hingegen hält fest, dass im Grunde genommen nicht mehr von *der* Jugend gesprochen werden kann, da vielfältige Lebensmodelle und Erziehungsstile und die damit verbundenen Erwartungen nebeneinander existieren und sich stets weiterentwickeln. Die Abgrenzung von Jugend als eine eigene Einheit legitimiert Baacke (2000) allein über die Konstrukte der Pubertät und Adoleszenz, da diese allen Jugendlichen gemein sind. So wird der Jugendbegriff in vielfältigen Zusammenhängen verwendet und weist einen hohen Facettenreichtum hinsichtlich seiner Bedeutungsdimensionen auf. Zurückgehend auf Weber (1987) stellen Allerbeck und Rosenmayr (1976), Oerter und Dreher (2008) sowie Brettschneider (2003) zusammengefasst folgende Bedeutungen der Begrifflichkeit in den Vordergrund:

- Aus entwicklungspsychologischer Sicht erhält die persönliche Entwicklung des Individuums in der Jugendphase eine wesentliche Bedeutung, wohingegen Jugend aus soziologischer Perspektive vielmehr als ein gesellschaftliches Strukturmuster angesehen wird.
- Häufig wird Jugend als eine Teilkultur einer Gesellschaft wahrgenommen, in welcher die Gleichaltrigen bei dem Aufbau einer eigenen soziokulturellen Lebensform eine wichtige Rolle spielen.
- Auf der Grundlage einer epochalen Zeitstruktur kann Jugend als eine spezifische Generation betrachtet werden, die jeweils für sie typische Lebensstile infolge gemeinsamer Erfahrungen ausbildet. Beispielhaft zu nennen wären hier die „Skeptische Generation“ der 50er-Jahre.
- Ebenso werden charakteristische „jugendliche“ Werte und Assoziationen mit dem Begriff der Jugend verbunden, welche spezielle Lebensgefühle wie z.B. Spontaneität und Unkonventionalität als Ideale menschlicher Lebensführung in den Vordergrund stellen.

Einigkeit besteht im Allgemeinen darin, dass Jugend als Begriff und Konzept eine hohe Flexibilität zeigt (Sander & Vollbrecht, 2000) und dass eine

Definition von Jugend nicht allein auf einer biologischen und somit altersabhängigen Grundlage stattfinden kann. Es müssen sowohl gesellschaftliche Muster als auch kulturelle, psychologische, soziologische, wirtschaftliche und generationsbezogene Einflussfaktoren mit einbezogen werden (Hurrelmann, 2010; Mitterauer, 1986; Münchmeier, 1998b). In den wissenschaftlichen Teildisziplinen wird Jugend im 20. Jahrhundert „als ‚Problem‘, als zu ‚erziehende Größe‘, als ‚Moratorium‘, als ‚Ergebnis der Verhältnisse‘, als ‚Entwicklungsaufgaben‘, als ‚Motor für gesellschaftlichen Progreß und Kreativität‘ oder als labile Phase der Identitätsbildung stilisiert“ (Sander & Vollbrecht, 2000, S. 9).

Es fehlt allerdings nach wie vor eine allgemein anerkannte und empirisch begründete pädagogische Jugendtheorie (Hornstein, 1970). Hornstein (1970) bemängelt in diesem Zusammenhang vor allem, dass eine Einordnung empirischer Daten in einen allgemeinen pädagogischen Kontext durch das Fehlen eines entsprechenden Bezugsrahmens nicht möglich ist. Aufgrund dieser begrifflichen Unschärfe scheint es umso wichtiger, die wesentlichen gemeinsamen Merkmale und Charakteristika der Jugendphase zu umreißen.

2.1 Merkmale und zentrale Charakteristika der Jugendphase

Lewin (1939) sieht die Jugend als Übergangsphase an, die durch verschiedene Charakteristika geprägt ist. So ändern sich laut dem Autor bspw. nicht nur der eigene Körper im Zuge sexueller Reifungsprozesse und die gesellschaftliche Position, sondern auch der Umfang der Zeitperspektiven, indem noch eine weitreichende Sicht auf die Zukunft hinzukommt. Durch die beschriebene gewachsene Komplexität der Gesellschaft bieten sich für Jugendliche nunmehr zahlreiche Verhaltensmöglichkeiten an (Tenbruck, 1965). Allen Jugendlichen ist jedoch gemein, dass sie gewisse Aufgaben bewältigen müssen, um sich weiterzuentwickeln. Diese werden nachstehend skizziert.

Überblick über das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Zurückgehend auf Havighurst (1952) gibt es für jede Lebensphase spezielle Entwicklungsaufgaben, die jedes Individuum bewältigen muss, um eine glückliche und erfolgreiche Person zu werden. Diese entstammen vor allem folgenden Quellen: der körperlichen Reifung, dem kulturellen Druck der Gesellschaft sowie den persönlichen Werten und individuellen Ansprüchen (Havighurst, 1952). Somit spielen bei der Entstehung der Aufgaben nicht nur gesellschaftliche Anforderungen eine wichtige Rolle, sondern auch individuelle Reifungs- und Abbauprozesse (Montada, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass nur das erfolgreiche Lösen dieser sogenannten Entwicklungsaufgaben dazu beiträgt, sowohl den persönlichen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (Havighurst, 1952). Havighurst (1952) stellt die Phase zwischen zwölf und achtzehn Jahren als physische und emotionale Reifezeit heraus und definiert zehn Entwicklungsaufgaben für diesen Lebensabschnitt. Hurrelmann (2010) fasst diese in vier übergeordneten Kategorien zusammen:

- Die „Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz“,
- die „Entwicklung eines inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit“,
- die „Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes“ sowie
- die „Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins“ (S. 27 f.).

Dreher und Dreher (1985) haben die Relevanz der Entwicklungsaufgaben in einer empirischen Fragebogenstudie geprüft und resümieren, dass die von Havighurst (1952) vorgeschlagenen Aufgaben durchaus eine hohe Relevanz bei den Jugendlichen erfahren. Nach erfolgreicher Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben ist der Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter vollzogen, da die „Selbstbestimmungsfähigkeit“ der Person erreicht ist. Allerdings ist dieser Statusübergang häufig fließend und weicht verstärkt von der idealtypischen Struktur ab (Hurrelmann, 2010).

Skizzierung des Identitätsbegriffs

Laut Hurrelmann (2010) ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben die Grundlage für die „Entwicklung einer besonderen, einmaligen und unverwechselbaren Persönlichkeitsstruktur“ (S. 30), die als Individuation bezeichnet wird. Diese ist mit der Entwicklung der Identität verknüpft, die Hurrelmann (2010) als „das Empfinden und Erleben situations- und lebensgeschichtlicher Kontinuität“ (S. 30) zusammenfasst.

Für Erikson (1966), der den Identitätsbegriff ursprünglich eingeführt hat, hat die Jugendphase eine entscheidende Rolle für die Herausbildung einer „Ich-Identität“. So werden in seinem Stufenmodell im Jugendalter alle in der Kindheit erworbenen Erfahrungen und Identifizierungen erneut in Frage gestellt und münden nach Überarbeitung letztendlich in die Ich-Identität. Diese Ich-Identität hilft dem Individuum eine eigene Persönlichkeit zu festigen, Pläne für die Zukunft zu schmieden und ein Lebensgefühl zu empfinden. Die Wahrnehmung der eigenen persönlichen Identität beruht nach Erikson (1966) „auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“ (S. 18). Zur Erlangung der Ich-Identität benötigen die Heranwachsenden eine für das Individuum und verschiedene Gesellschaften in Dauer und Intensität unterschiedliche Karenzzeit zwischen Kindheit und Erwachsenenleben, die Erikson (1966) als „psychosoziales Moratorium“ (S. 137) bezeichnet. Nur so können sie einen festen Platz in der Gesellschaft finden und die Brücke zwischen der Kindheit (dem, was war) und dem Erwachsenenleben (das, was sein wird) schlagen (Erikson, 1966).

Eine Identitätsdiffusion während der Jugendzeit mündet zumeist in deviantem Verhalten und findet statt, wenn Heranwachsende Zweifel an der eigenen Identität haben. Besonders interessant für die vorliegende Arbeit ist, dass es laut Erikson (1966) in extremen Fällen der Identitätsdiffusion zu einer Beeinträchtigung der Zeitperspektive bzw. des Zeitempfindens kommen kann. Die Zeitperspektive spielt in der vorliegenden

Forschungsarbeit eine zentrale Rolle. So können Individuen, die eine auffällig verlängerte oder verspätete Jugendphase durchleben, eine zwiespältige Zeitperspektive bekommen: Auf der einen Seite sehen sie Zeit als einen limitierten Faktor an, und auf der anderen Seite verlieren sie vollständig den Zeitbegriff als eine Dimension des Lebens. Diese Zeitdiffusion ist allerdings auch im Zusammenhang zu früheren Lebenskrisen begründet, da in diesen bereits Erfahrungen zur Wahrnehmung von Zeitzyklen gemacht wurden. So fällt manchen Individuen mit einer Identitätsdiffusion jeder (zeitliche) Aufschub besonders schwer, da sie in dieser Hinsicht schlechte Erfahrungen gemacht haben. Sie brauchen daher unbedingt aussichtsreiche Zukunftsaussichten, sodass sich aus ihrer Sicht der Energieeinsatz rentiert und sich der (Belohnungs-)Aufschub lohnt (Erikson, 1966). Laut Erikson (1966) bedarf es in der Jugendzeit einer „Synthese von Vergangenheit und Zukunft“, einer „Synthese, die die Vergangenheit einschließt, aber sie auch transzendiert – ebenso wie die Identität es tut“ (S. 182). Somit sind sowohl die Überarbeitung vergangener Erfahrungen als auch die Erwartungen an die Zukunft und die Integration dieser in bestehende Konzepte von zentraler Bedeutung. Die Zeitperspektive ist demnach stark mit der Identitätsbildung verknüpft. In Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit wird das Konstrukt der Zeitperspektive noch genauer erläutert.

Auch sei an dieser Stelle die umfassende Entwicklungstheorie von Piaget angeführt, die bis heute als Standard gilt, wenn es um die kognitive Entwicklung des Menschen geht (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Hierbei kommt es stetig zu einem wechselseitigen Austausch zwischen Umwelt und Organismus, der nach einem Gleichgewichtszustand strebt (Piaget, 1992). Piaget (1983) konstatiert zudem, dass es verschiedene Stadien im Laufe der Entwicklung gibt, die in einer bestimmten Reihenfolge von jedem Individuum durchlaufen werden. Das letzte Stadium der Entwicklung (11-15 Jahre), das im Jugendalter endet, setzt den Abschluss der vorherigen Phasen voraus. Die Geschwindigkeit des Durchlaufens der Stadien und somit die geistige Entwicklung des Subjekts ist individuell sehr unterschiedlich (Piaget, 1983).

Kohlberg (1995) hat sich eingehend mit der moralischen Entwicklung auseinandergesetzt und sieht diese als einen Teil der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung an. Auch in seinem kognitiven Ansatz findet Entwicklung als ein stufenweiser Prozess statt. Kohlberg (1995) sieht seine Theorie der Entwicklung als eine Erweiterung der eben beschriebenen Stadien der Intelligenzentwicklung nach Piaget (1983). Die moralische Entwicklung ist laut Kohlberg (1995) nicht zwingend im Jugendalter abgeschlossen, sondern kann bis in das Erwachsenenalter reichen. Auch werden nicht alle Stufen von allen Individuen erreicht. Als eine Erweiterung dieser kognitiv-entwicklungstheoretischen Theorien kann die gesamte Ich- bzw. Identitätsentwicklung gesehen werden (Kohlberg, 1995).

Allgemein wird der Identitätsbegriff in vielerlei Kontexten verwendet und scheint „einem wichtigen Phänomen den Namen zu geben“ (Baacke, 2000, S. 176). Gerade im Jugendalter scheint dieses Phänomen der Identität sowie seine Herausbildung eine wichtige Rolle zu spielen und wird immer wieder thematisiert (Baacke, 2000). Die Frage „Wer bin ich (wer bin ich nicht)?“ (Erikson, 1966, S. 215) und somit die Frage nach der eigenen Identität scheint dementsprechend im Jugendalter eine der wichtigsten Fragen zu sein (Oerter & Montada, 2008).

Die Ausbildung der Identität ist für den Jugendlichen die Grundlage, um ein einheitliches Kontinuitätsempfinden sowohl für die Vergangenheit als auch für die Zukunft auszubilden (Marcia, 1993). Jugendliche identifizieren sich im Vergleich zu Kindern zusätzlich zur Gegenwart auch über ihre Vergangenheit (Baacke, 1987). Eine umfangreiche Interviewstudie von Pinquart und Silbereisen (2000) erzielt das Ergebnis, dass Kinder sich hauptsächlich auf die Gegenwart bezogen beschreiben, während Jugendliche in ihrer Selbstbeschreibung darüber hinaus aufnehmen, wie sie in der Vergangenheit waren und wie sie in der Zukunft sein werden.

Insbesondere im Jugendalter hat außerdem der Körper eine wichtige Funktion für die Entwicklung der Persönlichkeit. Auch wenn der Körper sich in dieser Phase deutlich verändert und physiologische Umbrüche stattfinden, bleibt er ein stabilisierendes Element zur Identitätsbildung. Der Körper bleibt zeitüberdauernd existent und grenzt die eigene Person von anderen ab (Endrikat, 2001).

Insgesamt ist der Identitätsbegriff vermeintlich noch schwerer greifbar als der Jugendbegriff (Marcia, 1980). Baacke (2000) konstatiert, dass eine eindeutige Definition von Identität kaum möglich und auch nicht notwendig ist, da es sich um ein komplexes Gefüge von vielerlei Aspekten handelt.

Sozialisationsinstanzen im Jugendalter

Gerade im Hinblick auf die Identitätsbildung spielen die Sozialisationsinstanzen eine zentrale Rolle (Baacke, 2000). Auch Erikson (1966) hält fest, dass der erfolgreiche Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter zum einen sehr stark von der Stellung und den Möglichkeiten innerhalb der eigenen Freundesgruppe und zum anderen aber auch von der übrigen Gesellschaft abhängt. Gerade in Peergroups⁷ können Heranwachsende wichtige Erfahrungen, für die eine pädagogische Inszenierung kaum möglich ist, machen (Baacke, 2000). Zudem sind die Familie sowie die Schule und der Beruf zentrale Sozialisationsinstanzen zur Identitätsbildung im Jugendalter (Schröder, 1995). Darüber hinaus kann der Sportverein als wichtige Instanz der jugendlichen Sozialisation angesehen werden (Baur & Burrmann, 2003).

Grundlegend hält Schütze (1992) fest, dass die Beziehung zwischen den Heranwachsenden und den Eltern entscheidend für die Herausbildung einer Ich-Identität im Jugendalter ist. Auch wenn sich die Eltern-Kind-Beziehung aufgrund von sozialstrukturellen Veränderungen im Laufe der Zeit gewandelt hat, wird die Familie nach wie vor als Garant für die ökonomische und soziale Sicherheit und die wichtigste Quelle der Unterstützung der Jugendlichen angesehen (Schröder, 1995; Siegler et al., 2005). Auch dient die Familie der Vermittlung von Werten und Überlieferung der Kultur (Levine, 1988; Neidhardt, 1970; Schröder, 1995). Sie stellt somit eine wichtige Säule innerhalb der Sozialisationsinstanzen im Jugendalter dar (Neidhardt, 1970; Schröder, 1995; Siegler et al., 2005).

⁷ Der Begriff der Peergroup wird synonym mit dem Begriff der Gleichaltrigengruppe verwendet. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung „Gleichaltrige“ oder synonym verwendet „Peers“ ein Sammelbegriff für sehr viele verschiedene Konstellationen von sozialen Gegebenheiten ist (Brake, 2010).

Während des Jugendalters findet zunehmend eine Ablösung vom Elternhaus statt, die mit einer verstärkten Zuwendung zu Gleichaltrigen einhergeht (Baacke, 2000; Oswald, 2008; Schröder, 1995). Bereits Kohlberg (1995) und Piaget (1954) betonen in ihren Entwicklungstheorien die Bedeutung der Gleichaltrigen, und auch Coleman (1980) stellt heraus, dass Gleichaltrige eine erstaunlich wichtige Rolle für die individuelle Entwicklung im Jugendalter darstellen. Jugendliche durchleben während der Adoleszenz viele physische Veränderungen, machen unbekannte Erfahrungen und werden mit der Herausforderung konfrontiert, eine eigene Identität sowie ein Selbstkonzept aufzubauen. Hierfür benötigen sie Unterstützung, die vor allem durch die Gleichaltrigen kommen kann, da diese ähnliche Erfahrungen gleichzeitig erleben (Coleman, 1980; Eisenstadt, 1966). Oerter und Montada (2008) halten fest, dass die Verwirklichung von Souveränität als Selbstdarstellungs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeit sowie die Gleichheit innerhalb der Gruppe den Jugendlichen hilft, sich vom Elternhaus abzulösen. Daher wird häufig herausgestellt, dass die Gleichaltrigengruppe für die Entwicklung des Individuums eine zentrale Rolle spielt – sei es in positiver oder negativer Konsequenz (Oerter & Dreher, 2008). Die hohe Bedeutung der Peers kam erst während der letzten Jahrzehnte auf und steigt seither immer weiter an (Schröder, 1995). Dies kann mit der Entwicklungsgeschichte der Jugendphase erklärt werden, da eine zunehmende Ausdifferenzierung des Lebensabschnitts stattfand.

Herauszustellen bleibt, dass die Gleichaltrigengruppe eine Sozialisationsinstanz neben der Familie darstellt und diese nicht vollständig ablöst (Oerter & Dreher, 2008; Oerter & Montada, 2008; Oswald & Boll, 1992; Schröder, 1995). Die Eltern als Bezugspersonen und Stützen spielen nach wie vor eine wichtige Rolle (Fend, 2005), da eine vollständige Autonomie der Jugendlichen noch nicht möglich ist und sie sich in einem (verminderten) Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern befinden (Baacke, 2000). Laut Baacke (2000) bietet gerade der Konflikt zwischen den Wertorientierungen und Lebensstilen der Eltern sowie denen der Altersgruppe zahlreiche Möglichkeiten für die Jugendlichen. So wenden sich Jugendliche je nach Problemlage an unterschiedliche Bezugspersonen (Coleman, 1980; Schröder, 1995). Meist werden demnach die Familie und die Peergroup

als sich ergänzende und nicht als miteinander konkurrierende Instanzen angesehen (Coleman, 1980; Oerter & Dreher, 2008) und erfahren eine gleich große Bedeutung durch die Jugendlichen selbst (Oswald, 1992; Schröder, 1995).

Die Schule und der Beruf finden in diesem Zusammenhang ebenfalls Beachtung, da sie zentrale Handlungs- und Interaktionsfelder für die Jugendlichen sind. Die Lebensgestaltung der Jugendlichen wird durch das Berechtigungs- und Prüfsystem von Schule und Beruf entscheidend mit beeinflusst (Schröder, 1995). Die Jugendlichen verbringen im Vergleich zu den 50er-Jahren heute deutlich mehr Zeit in Bildungseinrichtungen als Folge von verlängerten Schullaufbahnen und einem angestiegenen Bildungsniveau (Helsper, 1993; Schröder, 1995). Die Schule wird häufig als wichtige Sozialisationsinstanz gesehen, da sie die Aufgabe der Übermittlung von Normen hat und die Schüler beim Erwerb von speziellen Fähigkeiten und Kenntnissen unterstützen soll (Allerbeck & Rosenmayr, 1976). Sie stellt dementsprechend eine ganz andere Realität mit anderen Erfahrungen als die Familie dar (Erikson, 1966) und kann zugleich auch als Vermittlungsinstanz zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen gesehen werden (Neidhardt, 1970).

Als besondere Instanz der jugendlichen Sozialisation kann der Sportverein angesehen werden, da Jugendliche diesen zumeist langfristig und freiwillig aufsuchen. So kann nach Baur und Burrmann (2003) davon ausgegangen werden, dass im Sportverein sowohl eine "Sozialisation zum Sport" (S. 381) als auch eine "Sozialisation durch Sport" (S. 383) stattfindet. Während weitestgehend einvernehmlich eine sozialisatorische Wirkung des Vereins zum Sport angenommen wird, zeigen Forschungsarbeiten zur Sozialisation durch den Sport kontroverse Ergebnisse auf (Baur & Burrmann, 2003). Inwiefern der Sport(verein) eine unterstützende Funktion im Zuge der juvenilen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung einnehmen kann, wird ausführlich in Kapitel 4 im Rahmen der Darstellung des jugendlichen Sportengagements aufgegriffen.

Jugendliche orientieren sich im Rahmen der verschiedenen Sozialisationsinstanzen mit ihrem Verhalten an unterschiedlichen Vorbildern.

Mead (1971) unterscheidet insgesamt zwischen postfigurativen, kofigurativen und präfigurativen Kulturen, in denen unterschiedliche Lernmodi in Bezug auf das Generationenverhältnis stattfinden. In einer postfigurativen Kultur lernt die jüngere von den Erfahrungen der älteren Generation. Die kofigurative Kultur hingegen ist vornehmlich durch das Lernen von Ebenbürtigen bzw. Gleichaltrigen geprägt, und es findet ein statusgleicher Austausch statt. In der gegenwärtigen Zeit wird eine postfigurative Kulturübermittlung zunehmend hinterfragt und von einer kofigurativen abgelöst. Als neue Kulturübermittlungsform nennt Mead (1971) das präfigurative Lernen. Hier lernen die Erwachsenen von ihren Kindern, sodass das Generationenverhältnis konträr zur postfigurativen Kultur ist. Diesen Ausführungen zufolge findet in der Peergroup vor allem kofiguratives Lernen statt, wohingegen mit den Sozialisationsinstanzen Schule und Eltern insbesondere postfiguratives Lernen assoziiert werden kann; jedoch auch ko- und präfigurative Formen des Lernens zugelassen werden. Der Sportverein bietet als Sozialisationsinstanz die Voraussetzung für alle drei Lernmodi.

2.2 Lebenssituation und Wertorientierungen von Jugendlichen – empirische Hinweise

Die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend hängt im Wesentlichen mit der jeweiligen Lebenssituation von Jugendlichen und den damit verbundenen Wertorientierungen zusammen. Die Lebenssituation unterliegt nicht nur einem historischen Wandlungsprozess, sondern kann auch in verschiedenen Kulturen und Ländern sehr unterschiedlich ausfallen. Hieran anknüpfend werden nachfolgend skizzenhaft die Unterschiede hinsichtlich der Lebenssituation und Wertorientierungen von Heranwachsenden in Deutschland, Spanien und Luxemburg dargestellt. Anhand der Eurostat-Daten aus dem Jahr 2013 haben Helminger, Mahieu und Scuvée (2015) die Lebenssituation von Jugendlichen im Alter von 15 bis 29 Jahren in der Europäischen Union (EU) näher betrachtet (vgl. Tabelle 1). Aufgrund der geringen Fertilitätsraten in den einzelnen Ländern schrumpft der Bevölkerungsanteil von Jugendlichen in der gesamten EU, die Anzahl

älterer Menschen nimmt – u. a. aufgrund einer zunehmend längeren Lebensdauer – im Vergleich dagegen zu (Helminger et al., 2015).

Tab. 1. *Überblick über verschiedene Merkmale der Lebenssituation von 15-29-Jährigen (Zusammenstellung aus Eurostat, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015f, 2015g; Helminger et al., 2015; Meyers & Willems, 2008).*

Merkmal	EU	DE	ES	LU
Anteil an 15-29-Jährigen an der Gesamtbevölkerung (in %, im Jahr 2015);	17,7	17,0	15,6	19,1
geschätztes durchschnittliches Alter junger Menschen, die das Elternhaus verlassen (in Jahren, im Jahr 2013);	26,1	23,9	28,9	26,4
Anteil an Jugendlichen, die nicht im Erhebungsland geboren sind (in %, im Jahr 2013); ⁸	n. e.	12,2	18,8	39,3
Anteil an Jugendlichen, die ein Schul- oder Ausbildungssystem besuchen (in %, im Jahr 2012);	44,8	49,5	44,5	32,8
Anteil an Jugendlichen, die das Schul- bzw. Ausbildungssystem frühzeitig verlassen haben (in %, im Jahr 2014); ⁹	1,1	9,5	6,1	21,9
Jugenderwerbstätigenquote (in %, im Jahr 2014);	46,5	58,0	32,8	37,3
Jugendarbeitslosenquote (in %, im Jahr 2014);	17,1	6,6	38,9	12,5
Nutzung nicht formaler Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote (in %, im Jahr 2014).	11,9	2,8	18,5	7,1

Anmerkung. DE = Deutschland, ES = Spanien, EU = Durchschnitt der 28 Mitgliedstaaten der EU, LU = Luxemburg.

In Luxemburg werden aufgrund des sehr hohen Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund neben den drei offiziellen Sprachen des Landes (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) noch etliche weitere Sprachen als Kommunikationsmöglichkeit genutzt. Folglich ist die Jugend sehr multinational und multikulturell zusammengesetzt. Ähnlich wie in Deutschland sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Hinblick auf einen erfolgreichen Bildungsgang benachteiligt (Meyers & Willems, 2008).

⁸ Das Geburtsland wird hier lediglich als vergleichbare Variable zur Ermittlung des Migrationshintergrunds herangezogen. Darüber hinaus können auch Jugendliche, die in Deutschland, Spanien bzw. Luxemburg geboren wurden, ebenfalls einen Migrationshintergrund aufweisen.

⁹ Als frühzeitige Schulabgänger werden Jugendliche bezeichnet, welche die geringste Stufe sekundärer Ausbildung absolvieren und anschließend keine weitere schulische oder berufliche Ausbildung wahrgenommen haben (Eurostat, 2015b).

Verschiedene Jugendstudien zeigen, dass ebenso die schulische und berufliche Bildung stark von der sozialen Herkunft mitbestimmt wird (z. B. Leven et al., 2015). Insbesondere bei der Betrachtung der Herkunftsfamilie treten soziale Ungleichheiten zutage: Jugendliche aus einem hohen sozialen Milieu mit einem wohlhabenden und bildungsnahen Elternhaus haben höhere Chancen im Hinblick auf eine höhere (Aus-)Bildung und einen gut bezahlten Beruf als ihre Pendanten aus niedrigeren sozialen Milieus (Meyers & Willems, 2008). Ein höherer Schulabschluss wiederum ist mit einer höheren Chance einer beruflichen Karriere verbunden (Leven et al., 2015), wobei die gestiegene Bedeutung von Schule und Ausbildung für den späteren Beruf den immer ungewisser werdenden „Verwertungschancen schulischer Bildung“ gegenübersteht (Schröder, 1995, S. 92). Aufgrund der starken Verknüpfung von Wertorientierungen und der jeweiligen Lebenssituation ist auch bei den Wertorientierungen davon auszugehen, dass sie in den Ländern unterschiedlich ausfallen.

Nach Analyse zentraler Studien im Bereich der Werteforschung (z. B. Inglehart, 1998; Klages, 1992) gilt nach Reinders (2006) ein Wertewandel in Deutschland seit den 1950er-Jahren als empirisch gut gestützt. So fand in der Lebensphase Jugend zunehmend eine Ergänzung moderner Werte (z. B. Leistung, Bildung, materielle Sicherheit) durch postmoderne Werte (z. B. Wohlbefinden, Freizeitaktivitäten, Selbstentfaltung) statt (Reinders, 2006). Im Rahmen des Projekts „Personalisierung und Pluralisierung von Entwicklungsnormen in der Adoleszenz (perplex)“ konnten mehrere Jugendstudien im Rhein-Neckar-Raum durchgeführt werden. Es wurden 1 195 Jugendliche im Herbst 2003 (7. und 8. Jahrgangsstufe; $M = 13,3$ Jahre; 47,4% weiblich)¹⁰ und 1 431 Jugendliche im Winter 2004/05 (entsprechend 8. und 9. Klasse; $M = 14,3$ Jahre; 37,8% weiblich) befragt (Reinders, 2005a, 2005b, 2005c, 2006). Für die Jugendlichen ist zu beiden Messzeitpunkten (MZP) die Vorbereitung auf den Beruf am wichtigsten, gefolgt von einem fairen sozialen Miteinander, der Entwicklung eines

¹⁰ Werden in der vorliegenden Arbeit empirische Studien dargestellt, werden grundsätzlich sowohl das Alter der Probanden als auch die Geschlechterverteilung der Stichprobe skizziert. Teilweise liegen diese Angaben jedoch nicht vor, sodass Ausnahmen vorgenommen werden müssen.

eigenen Lebensstils und abschließend von einem verantwortungsvollen Umgang mit dem Konsumwarenmarkt. Es zeigt sich, dass Jugendliche sich sowohl an der Zukunft als auch an der Gegenwart orientieren, wobei eine höhere Zukunftsorientierung mit einer höheren Einschätzung aller vier Werte einhergeht (Reinders, 2005b).

Opaschewski (2003) stützt die Annahme, dass moderne durch postmoderne Werte ergänzt, jedoch keinesfalls verdrängt wurden. So hält er fest, dass Werte wie Heirat und Familiengründung bis zu den 2000er-Jahren bei Jugendlichen an Bedeutung verloren, jedoch seit diesem Jahrtausend wieder deutlich an Bedeutung gewonnen haben. Er stützt diese Aussage anhand einer Repräsentativumfrage des B.A.T. Freizeit-Forschungsinstituts¹¹, bei der 2000 Personen ab 14 Jahren befragt wurden.

Auch im Rahmen der 16. Shell-Jugendstudie (Shell Deutschland Holding, 2010) wurden Jugendliche zu ihren Lebenswelten und Wertorientierungen befragt. Die Gesamtstichprobe besteht aus 2604 Heranwachsenden zwischen 12 und 25 Jahren (Schneekloth, Leven & Gensicke, 2010). Die Jugend wird hier als eine sehr offene Lebensphase beschrieben, in der es einerseits darum geht, sich auf den Erwachsenenstatus vorzubereiten und in der andererseits vielfältige Freizeitmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Wie bereits erläutert, ist die Jugendphase von großer struktureller Unsicherheit geprägt, und die Zukunft der Heranwachsenden ist ungewiss. Die Jugendlichen reagieren laut Albert, Hurrelmann und Quenzel (2010) mit einer großen Akzeptanz der allgemeinen Situation und durchleben einen Wertewandel hin zu Werten wie bspw. Ordnung, Sicherheit und Zuverlässigkeit. Die Analysen zeigen, dass zwar eine hohe Wertschätzung der Familie und ein starker Kinderwunsch seitens der Jugendlichen besteht, jedoch gleichzeitig immer weniger eine eigene Familie gründen (Albert et al., 2010; Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010).

Auch in den Shell-Jugendstudien wird die Annahme von Opaschewski (2003) gestützt, dass der frühere Trend hin zu postmodernen Werten in den letzten Jahren abgeflacht und durch das Streben nach modernen

¹¹ Das B. A. T. Freizeit-Forschungsinstitut ist heute die Stiftung für Zukunftsfragen.

Werten weitgehend ersetzt wurde (Albert et al., 2010). Zudem zeigen die Ergebnisse der 16. Shell-Jugendstudie, dass die beiden Wertkategorien sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern gleichzeitig sehr wichtig für die Jugendlichen in Deutschland sind (Gensicke, 2010). Die Ergebnisse der aktuellsten Jugendstudien aus dem Jahr 2015 untermauern diese Trends und zeigen im Vergleich zu 2010 nahezu identische Wertorientierungen der Jugendlichen (Gensicke, 2015).

In Spanien werden durch die Fundación SM seit 1982 regelmäßig Jugendstudien durchgeführt (Fundación SM, 2010). In der bis dato aktuellsten Studie aus dieser Reihe „Jóvenes españoles 2010“ wurden im Jahr 2009 insgesamt 3513 Jugendliche (15 bis 24 Jahre) auf einer jeweils vierstufigen Likert-Skala (Vier bedeutet sehr wichtig) zu 12 Wertorientierungen befragt (Fundación SM, 2010; González Blasco, 2010). Für spanische Jugendliche ist an erster Stelle die Familie (71,0%), gefolgt von Gesundheit (69,0%) sowie Freunden und Bekannten (59,0%) sehr wichtig. Im Vergleich zu den vorherigen Studien hat sich im Laufe der Jahre der Kontakt zu den Eltern deutlich verbessert, und auch die Wertschätzung der Familie ist stark gestiegen (González-Anleo Sánchez, 2010).

Meyers und Willems (2008) analysieren die Daten einer luxemburgischen Studie, die vom *Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe* (CESIJE) durchgeführt wurde. Zentrales Augenmerk der CESIJE-Studie liegt auf dem Freizeitverhalten und den -interessen von Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren der Stadt Luxemburg. Anhand von Telefonumfragen ($N = 876$, 49,9% weiblich) und Gruppendiskussionen ($N = 20$) mit Jugendlichen ($N = 154$; 55,0% weiblich) wurden u. a. die Lebensziele und Wertorientierungen der luxemburgischen Jugendlichen näher betrachtet. Für sehr wichtig (höchste Zustimmung auf einer dreistufigen Likert-Skala) halten über 90% der Heranwachsenden eine gute Gesundheit und einen interessanten Beruf. Anschließend ist es luxemburgischen Jugendlichen wichtig, eine eigene Familie zu gründen (76,0%), anderen Menschen zu helfen (75,7%) und eine gute Bildung zu haben (72,1%). Meyers und Willems (2008) resümieren, dass auch die luxemburgischen Jugendlichen postmoderne und pragmatisch-materialistische

Werte im Gegensatz zu gesellschaftsverweigernden oder egozentrischen Werten bevorzugen. Die Autoren bilden auf Basis dieser Ergebnisse die Wertekluster *Selbstentfaltung/Individualisierung* (46,0%), *Hedonistische Werte* (10,2%), *Prosozialität* (20,8%) und *Konventionalismus/traditionelle Werte* (23,1%).

2.3 Jugend als duales Moratorium

In der allgemeinen Jugendforschung lassen sich vornehmlich zwei Grundkonzeptionen von Jugend herauskristallisieren, die eine unterschiedliche Verortung von Jugend in der Ontogenese vornehmen. Für diese Grundkonzeptionen ist erstens die Begrifflichkeit der Transition, die als „Übergang; Übergehung“ (Dudenredaktion, 2010, S. 1051) definiert werden kann, und zweitens die Begrifflichkeit des Moratoriums, das als „gesetzlich angeordneter od. (vertraglich) vereinbarter Aufschub“ laut Duden (Dudenredaktion, 2010, S. 689) definiert ist, von zentraler Bedeutung.

An diese Definitionen anknüpfend wird das Jugendalter aus pädagogischer Perspektive einerseits als eine Transitionsphase wahrgenommen, wobei der Übergangscharakter von der Kindheit in den Erwachsenenstatus betont wird (= Transition) (Reinders, 2003; Reinders & Wild, 2003). Andererseits wird Jugend über diese Vorbereitungsfunktion hinaus als eigenständige Lebensphase mit soziokultureller Eigenständigkeit und einem Aufschub des Erwachsenenalters gesehen (= Moratorium) (Reinders, 2003; Reinders & Wild, 2003). Es handelt sich hierbei um zwei koexistierende idealtypische Jugendmodelle, die stark von historisch-gesellschaftlichen Entwicklungslinien abhängen (Zinnecker, 1991).

Zinnecker (1991) bezeichnet diese beiden Strukturmuster einerseits als Übergangs-Moratorium und andererseits als Bildungs-Moratorium. Er verwendet den Begriff des Bildungs-Moratoriums, da erst durch verlängerte Ausbildungs- und Studienzeiten die Jugendphase als eigenständiger Lebensabschnitt entstanden ist und an Autonomie gewonnen hat. Auch Reinders (2006) unterscheidet in seinen Ausführungen zwischen zwei Moratorien: dem Bildungs- und dem Freizeit-Moratorium. Bei seiner Betrachtung von Jugend als Lebensabschnitt wird konträr zu Zinnecker

(1991) das Bildungs-Moratorium mit dem Gedanken der Transition in Verbindung gebracht. Hier dient die Auszeit im Lebensabschnitt der Jugend zur Aneignung von Bildungskapital zur Vorbereitung auf die Zukunft mit den Eltern als wichtigste Stütze zur Sozialisation. Beim Freizeit-Moratorium hingegen fokussieren die Jugendlichen das Hier und Jetzt und gehen vornehmlich Freizeitaktivitäten mit Gleichaltrigen nach. Das Freizeit-Moratorium kann als eine Ausweitung des Bildungs-Moratoriums gesehen werden, das als alternative Form zur Gestaltung des Lebensabschnitts Jugend entstanden ist (Reinders, 2006). Somit findet lediglich eine restriktivere Verwendung der Begrifflichkeit des Bildungs-Moratorium von Reinders (2006) im Gegensatz zu Zinnecker (1991) statt. Die historische Wandlung der Jugendphase (vgl. oben) hat zur Herausbildung dieser beiden Moratorien geführt. Im Folgenden werden diese Vorstellungen von Jugend als Transition¹² und Moratorium¹³ anhand von klassischen Konzepten näher erläutert. Im Anschluss wird eine Kombinationsmöglichkeit der beiden Moratorien als eine Typologie jugendlicher Entwicklungswege beschrieben.

Jugend als Transition

Tenbruck (1965) stellt in seiner Arbeit heraus, dass in der logischen Generationenabfolge die heutige Jugend automatisch im Erwachsenenalter die Kultur einer Gesellschaft trägt und somit gewissermaßen die Zukunft der Gesellschaft darstellt. In diesem Sinne wird Jugend vornehmlich als „ein Durchgangsstadium, ein Übergang, eine Vorbereitung auf die erwachsenen Rollen, eine Einführung in die Kultur“ gesehen (Tenbruck, 1965, S. 18). Bei einer Auslegung von Jugend als Übergangsphase wird auf ein traditionelles Verständnis von Jugend zurückgegriffen. Dabei werden die Inhalte der Lebensphase durch die Zukunft bestimmt (Hornstein, 1985), und die Jugendlichen nehmen einen „Amateurstatus“ ein, indem sie den

¹² ≙ Übergangs-Moratorium nach Zinnecker (1991) bzw. Bildungs-Moratorium nach Reinders (2006).

¹³ ≙ Bildungs-Moratorium nach Zinnecker (1991) bzw. Freizeit-Moratorium nach Reinders (2006); im Folgenden zur Vereinfachung häufig als Verbleibs-Moratorium umschrieben.

Erwachsenen gesellschaftlich nachgeordnet werden (Zinnecker, 1991, S. 14). Im Vordergrund steht demnach die zukunftsorientierte Entwicklung der Jugendlichen (Neuber, 2007; Reinders, 2006). Die Jugendphase ist in dieser Konzeption ein transitorischer, vorübergehender Lebensabschnitt mit einem sehr geringen soziokulturellen Eigengewicht (Sander & Vollbrecht, 2000; Zinnecker, 1991).

Es findet ein Belohnungsaufschub statt, da die Befriedigung gegenwärtiger Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen zu Gunsten einer Gratifikation in der Zukunft aufgeschoben wird. Der Zweck von Jugend-Institutionen besteht hierbei darin, diesen vorbereitenden Prozess zu unterstützen (Hornstein, 1985; Tenbruck, 1965). Als zentrale Sozialisationsinstanzen beim Transitionsgedanken können hauptsächlich die Familie (Neuber, 2007) und die Schule (Geulen, 1998) ausgemacht werden. Der Leistungsgedanke sowie die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stehen im Vordergrund (Reinders, 2006). Reinders (2003) bezeichnet „das Transitions-Konzept als *assimilatives* [Hervorhebung im Original] Phasenkonstrukt“ (S. 24) und spricht in Anlehnung an die Konzeption von Mead (1971) (vgl. Kapitel 2.1) von einem postfigurativen Generationenverständnis. Es geht um die Anpassung der Jugendlichen an die traditionell überlieferte Kultur sowie die gesellschaftlich vorherrschenden Entwicklungsnormen und Werte, was mit einer Fremdzuschreibung durch die Erwachsenen einhergeht (Neuber, 2007; Reinders, 2003).

Das Verständnis von Jugend als eine Übergangsphase ist in klassischen Konzepten von zentraler Bedeutung. So zeigen die Ausführungen von Lewin (1939) Jugend als eine Transitionsphase zwischen Kindheit und Jugend, in welcher der Jugendliche eine soziale Marginalposition einnimmt. Auch Schelsky (1963) beschreibt in seiner sozialen Konzeption die Jugend als eine Phase, in welcher der Jugendliche „*nicht mehr die Rolle des Kindes* [Hervorhebung im Original] spielt [...] und in der er *noch nicht die Rolle des Erwachsenen* [Hervorhebung im Original] [...] übernommen hat“ (S. 15 f.). Während er die soziale Rolle des Kindes als eigenständig betrachtet, sieht er die Jugend hingegen als einen Abschnitt in der Ontogenese an, der durch eine hohe normative Unselbstständigkeit

gekennzeichnet ist und lediglich einen Übergangscharakter hat. Ziel ist es, die sozial endgültige Erwachsenenrolle zu übernehmen (Schelsky, 1963).

In der Entwicklungspsychologie tritt der Gedanke von Jugend als Entwicklungsstadium mit zahlreichen Prozessen zur Genese des Menschen laut Fend (2001) erstmals in den Arbeiten von Hall, Bühler, Spranger, Stern und Freud hervor. Auch das in Kapitel 2.1 skizzierte Konzept der Entwicklungsaufgaben, zurückgehend auf Havighurst (1952), kann als ein klassisches Transitionskonzept angesehen werden. Die Jugend wird hierbei als eine Vorbereitungsphase zur Übernahme der selbstbestimmten Erwachsenenrolle angesehen (Hurrelmann, 2010).

Überdies können sozialisationstheoretische Ansätze dem Transitionsgedanken zugeordnet werden (Neuber, 2007). Diese zielen darauf ab, die Entstehung und Veränderung der Persönlichkeit anhand der Analyse von gesellschaftlichen Bedingungen zu erklären (Geulen, 1998). Um die soziale Rolle eines Erwachsenen anzunehmen, muss der Jugendliche zunächst eine eigene soziale Identität aufbauen (Neuber, 2007). Die Sozialisationsforschung zielt darauf ab, die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, die zur „Subjektwerdung“ führen, zu analysieren (Hurrelmann & Ulich, 1998, S. 9).

Schon Hornstein (1985) weist jedoch darauf hin, dass die oben genannte Gratifikation für die Zurückstellung der Bedürfnisse in der Gegenwart zu früheren Zeiten eine deutlich höhere Garantie aufwies als in der heutigen Zeit. Die bereits dargestellte Problematik, dass eine gute berufliche Ausbildung keine Garantie für eine erfolgreiche berufliche Karriere ist (Schröder, 1995), kann als Beispiel angeführt werden. Da nicht garantiert werden kann, dass der Bedürfnisaufschub im Jugendalter überhaupt für das spätere Leben von Nutzen ist, verliert diese „klassische“ Auslegung von Jugend als Vorbereitungsphase an Gewicht.

Das Transitionskonzept und die reine Zukunftsbezogenheit der Jugendphase werden zunehmend von den Jugendlichen hinterfragt (Hornstein, 1985). Als wichtigste Gründe hierfür nennt Hornstein (1985) die veränderten Lebensbedingungen sowie eine gestiegene Bedeutung und Wertschätzung der eigenen Person und des subjektiv-persönlichen Bereichs. Auch bei einer ausschließlich postfigurativen Ansicht des

Generationenverhältnisses zeigen sich Grenzen des Transitionskonzepts (Reinders & Wild, 2003). So finden zahlreiche Interaktionsprozesse in den Bereichen der Familie und der Schule statt, die nicht rein postfigurativ gestaltet sind, und ein steigender Einfluss der Gleichaltrigen auf das eigene Verhalten kann ebenso wenig geleugnet werden (Reinders & Wild, 2003).

Jugend als Moratorium

Aus den vorangegangenen Erläuterungen wird ersichtlich, dass ein Konzept von Jugend als ein reines Übergangs-Moratorium (= Transition) nicht aufrechterhalten werden kann. Beim Moratoriumsgedanken wird die Jugendphase als ein Lebensabschnitt mit einer größeren soziokulturellen Eigenständigkeit und nicht als reine Übergangspassage gesehen (Reinders, 2003; Zinnecker, 1991). Die Jugendlichen werden von der alltäglichen Realität entlastet, um sich unabhängig von traditionellen Verhaltensnormen eigene Verhaltensprinzipien und Leitbilder zu erstellen. Hierdurch bekommt die Jugendphase einen neuen Sinn und ist nicht mehr eine reine Verzögerung auf dem Weg in den Erwachsenenstatus (Tenbruck, 1965). Das Augenmerk wird auf die Entfaltung von Jugendlichen in der Gegenwart gelegt (Neuber, 2007; Reinders, 2006).

Das soziale Monitoring findet beim Gedanken des Moratoriums hauptsächlich durch die Institutionen der Gleichaltrigen und des Freizeitwarenmärkts statt, deren Fokus auf dem Erreichen von Wohlbefinden in der Gegenwart liegt (Reinders, 2006). Die Heranwachsenden grenzen sich deutlich von der älteren Generation ab und betonen ihre hohe Autonomie. Durch die stärkere Hinwendung zu Gleichaltrigen (Reinders, 2003) tritt in Anlehnung an Mead (1971) vermehrt ein kofiguratives Generationenverhältnis auf (vgl. Kapitel 2.1).

Der Begriff des Moratoriums geht ursprünglich auf Erikson (1966) zurück. Wie bereits beschrieben, ist laut Erikson (1966) zur Herausbildung der Ich-Identität ein „psychosoziales Moratorium“ (S. 137) notwendig. Somit kann die Konzeption von Erikson (1966) als ein klassisches Moratoriumskonzept angesehen werden. Reinders (2003) formuliert für

das Konzept von Erikson (1966) eine Sicht der Erwachsenen, die im Jugendalter eine verzögerte Übergangsphase in den Erwachsenenstatus sehen, und eine Sicht der Jugendlichen, die im Jugendalter die Gelegenheit zur Ausprägung einer starken Gegenwartsorientierung sehen. Durch diese Gegenwartsorientierung finden eine Abgrenzung zur Erwachsenenwelt und entgegengesetzt ein Bedeutungszuwachs der Peers statt, was mit einem Ausbau der gesellschaftlichen Strukturen einhergeht (Reinders, 2003).

Erst durch die Entstrukturierung der Jugendphase seit den 1970er-Jahren haben sich vielfältige Lebensformen mit unterschiedlichen Zeitorientierungen herausgebildet (Sander & Vollbrecht, 2000). Es ist eine eigene Lebensphase mit vielfältigen Freizeitmöglichkeiten entstanden, die weit mehr als die reine Bildung und Aneignung von Kompetenzen für das spätere Leben umfasst (Sander & Vollbrecht, 2000; Zinnecker, 1991). Das Moratorium bezeichnen Zinnecker und Stecher (1996) daher gar als „Markenzeichen von Jugend in der Moderne“ (S. 165). Neuber (2007) sieht in den Freizeitaktivitäten die Möglichkeit für Jugendliche, ihre Bedürfnisse in der Gegenwart frei zu entfalten. Hierbei werden beim Gedanken des Moratoriums keine zukunftsgerichteten Aktivitäten ausgeübt, sondern Betätigungen, die einen Selbstzweck verfolgen und zur unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung beitragen. Als Beispiel kann sportliche Aktivität genannt werden (Neuber, 2007), die in Kapitel 4 näher erläutert wird. Beim Gedanken des Moratoriums steht die entstandene Eigenwertigkeit der Jugendphase und die Abgrenzung zur Kindheit und zum Erwachsenenalter – wie sie Rousseau (1762, Nachdruck 1971) beschreibt – im Vordergrund (Zinnecker, 1991).

Als ein klassisches Moratoriumskonzept kann die Analyse der Situation der Jugendlichen in der amerikanischen Gesellschaft von Parsons (1965) ausgemacht werden. Parsons (1965) sieht insbesondere die vermehrte Autonomie und gestiegenen Individualisierungsmöglichkeiten, die aufgrund des (Werte-)Wandels und der immer komplexer werdenden Gesellschaft entstanden sind, in Verknüpfung mit den gestiegenen Anforderungen der (Leistungs-)Gesellschaft an die Jugendlichen als Herausforderung für diese an. Als eine Folge bilden sich eigene

Jugendkulturen¹⁴, die mit einer Hinwendung zur Peergroup einhergehen. Allerdings führt laut Parsons (1965) nicht nur der gesellschaftliche Wandel zu dieser differenzierten Position der Jugendlichen, sondern auch die Heranwachsenden selbst grenzen sich zunehmend eigeninitiiert von den Erwachsenen ab und betonen ihre Unabhängigkeit. Auch wenn Parsons (1965) nicht den Begriff verwendet, so findet der Gedanke des Moratoriums deutlichen Anklang in seinem Konzept zur Jugend (Reinders, 2003).

Eisenstadt (1966) geht davon aus, dass Altersgruppen im Hinblick auf die Kontinuität eines sozialen Systems und Weitergabe des sozialen Erbes eine zentrale Bedeutung haben. Nach Eisenstadt (1966) schafft sich ein Teil der Heranwachsenden durch ein komplett nonkonformistisches Verhalten gegenüber der Gesamtgesellschaft einen eigenen Freiraum. Diese komplette Abgrenzung zur Erwachsenengeneration bezeichnet Eisenstadt (1966) als abweichendes, revolutionäres Verhalten und sieht in ihm u. a. die deutsche Jugendbewegung begründet. In diesem Sinn können auch die Strömungen der Jugendbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts dem Moratoriumsgedanken zugeordnet werden. Mit der Gründung des Wandervogels im Jahr 1896 in Berlin-Steglitz und dem Treffen von Jugendverbänden im Jahr 1913 auf dem Hohen Meißner wurde erstmals ein von der Erwachsenengeneration autonomes und selbstständiges Gemeinschaftsleben der Jugendlichen entfaltet (Reinders, 2003). Wyneken, ein Hauptredner bei dem Treffen auf dem Hohen Meißner, sah in der Jugendbewegung die Möglichkeit, die Eigenwertigkeit des Jugendalters zu betonen (Mogge, 1985): „Die Jugend ist kein Durchgangsstadium, sondern ein wertvoller, geschlossener Zustand für sich, und darum ist verlangt, daß das jugendliche Leben von dieser Idee aus völlig neu aus den Eigenwerten der Jugend gestaltet werde“ (Wyneken, 1913,

¹⁴ Die Begrifflichkeit der Jugendkultur wird in der vorliegenden Arbeit als "Bezeichnung für eigenständige kulturelle Aufbrüche, Reformbewegungen und Subkulturen von Jugendlichen, bei denen diese die agierenden Subjekte und zugleich ihr eigenes Publikum sind" (Böhm, 2005, S. 332), verwendet.

S. 14). Es wurden die gesellschaftlichen Verhältnisse, Lebensbedingungen und Lebensentwürfe der Erwachsenen in den Strömungen der Jugendbewegung kritisch hinterfragt (Fend, 1988).

Gemeinhin dienen Jugendkulturen grundsätzlich als Vergemeinschaftungsformen zur Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und den allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen (Fend, 1988; Schäfers & Scherr, 2005). In Szenen werden Formen der Vergemeinschaftung gefunden, die sich z. B. durch verschiedene Verhaltensweisen, Weltanschauungen und (Kleidungs-)Stile voneinander unterscheiden und auf keine Traditionen zurückgreifen (Hitzler & Niederbacher, 2010). Damit verbunden können auch Konzepte der Sozialraumaneignung dem Moratoriumsgedanken zugeordnet werden, da sie die soziokulturelle Eigenständigkeit und den Gegenwartsbezug der Jugendphase betonen (Neuber, 2007; Reinders, 2003). So wird in diesen Konzepten davon ausgegangen, dass sich Jugendliche in ihrer Freizeit soziale Räume erschließen und diese unterschiedlich gestalten (Merkens, 2001). Als Hintergrund wird von Böhnisch und Münchmeier (1990) angenommen, dass eine vertikale Orientierung der Jugendphase (geleitet von der Bildungsidee) nicht mehr ausreicht und daher eine horizontale Dimension hinzugenommen werden muss, die eine räumlich pluralisierte soziale Mobilität der Jugendlichen beinhaltet. Dieser sozialräumliche Ansatz bietet den Jugendlichen eine Alternative zum linearen zukunftsgerichteten Entwicklungsverlauf, indem sie in der Gegenwart soziale Lebensräume (freizeitorientiert) nutzen können. Hierbei trägt die persönliche Selbstinszenierung in den Sozialräumen zur Erfahrung von Individualität und zur Lebensbewältigung bei, da eine Ausbildung der eigenen Identität über herkömmliches Lernen nicht mehr ausreicht (Böhnisch & Münchmeier, 1990).

Typologien jugendlicher Moratorien – theoretischer Zugang und empirische Forschungslage

Die Abschnitte zum Transitions- und Moratoriumsgedanken sowie die Ausführungen zu Beginn des Kapitels zeigen, dass Jugend keine allein-stehende Größe ist, sondern immer auch als abhängige Variable (AV) im gesellschaftlichen Kontext analysiert werden sollte (Tenbruck, 1965). Es

wird deutlich, dass in der Jugendzeit ein Moratorium entstanden ist, das Jugendlichen einerseits einen gewissen Freiraum zur Ausgestaltung ihres Lebensstils gibt. Andererseits müssen am Ende der Lebensphase gewisse Kompetenzen für den Übergang zum Erwachsenenalter erworben worden sein. Hitzler und Niederbacher (2010) sprechen in diesem Sinne von einem zwiespältigen Moratorium.

Nach Zinnecker (1991) ist es möglich, die Jugendphasen in historisch-gesellschaftlicher Hinsicht anhand der Ausprägung dieser beiden Moratorien zu beschreiben. Mit Hilfe von Typologien, die sich auf verschiedene Dimensionen beziehen, können bestimmte Jugendphasen miteinander verglichen werden. Die erste Dimension ist nach Zinnecker (1991) die Ausdehnung der Jugendphase innerhalb des Lebenslaufs. Investieren Heranwachsende viel Zeit in eine verlängerte Jugendphase mit eigener Laufbahn, so ist diese eher dem Verbleibs-Moratorium (\triangleq Moratorium) zuzuordnen. Herrscht hingegen eine verkürzte Jugendphase, die lediglich als Einübungszeit dient, so folgt eine Einordnung in das Übergangsmoratorium (\triangleq Transition). Die zweite Dimension betrifft nach Zinnecker (1991) den Bezug zu den Sozialisationsinstanzen. Beim Transitions-gedanken herrscht zurückgehend auf Mead (1971) (vgl. Kapitel 2.1) vornehmlich ein postfiguratives Generationenverhältnis mit den entsprechenden Sozialisationsinstanzen vor; beim Verbleibs-Moratorium hingegen liegt der Schwerpunkt auf dem ko- bzw. präfigurativen Generationenverhältnis. Die dritte Dimension betrifft die kulturelle Autonomie der Heranwachsenden, die zum einen die alltägliche Kultur und Lebensweise und zum anderen gesellschaftspolitische Orientierungen umfasst. Hat die Jugend unabhängig von der Erwachsenenwelt eine eigens ausgeprägte Kultur und übt abgrenzende kulturelle Praxen aus, so ist dies ein Zeichen für eine höhere kulturelle Autonomie der jeweiligen Jugend, die mit dem reinen Moratoriumsgedanken einhergeht.

Insbesondere Reinders (2003, 2004, 2005b, 2005c, 2006; Reinders & Butz, 2001; Reinders & Wild, 2003; Reinders, Bergs-Winkels, Butz & Claßen, 2001) hat sich mit einer Fortführung dieser Idee der typologischen Betrachtungsweise von jugendlichen Entwicklungswegen beschäftigt. So wird bei dieser theoretischen Sichtweise auf die Jugend angenommen,

dass durchaus eine Verknüpfung des Transitions- und Moratoriumsgedankens möglich ist und es nicht nur die Möglichkeit des raschen Übergangs oder die alternative Möglichkeit des Verbleibs gibt (Aram, Mücke & Tamke, 2003; Reinders, 2003, 2006; Reinders & Butz, 2001; Reinders et al., 2001). Die Jugendlichen entscheiden sich je nach sozialen und persönlichen Ressourcen, Interessen sowie Belastungen zwischen einem relativ schnellen Übertritt ins Erwachsenenalter im Sinne des Transitions- oder einem längeren Verbleib in der Jugendphase im Sinne des Moratoriumsgedankens (Reinders & Butz, 2001; Reinders et al., 2001). Diese Entwicklungswege der Jugendlichen lassen sich anhand einer Typologie (Abbildung 3) mit einer vertikalen Dimension des Bildungs-Moratoriums bzw. der zukunftsorientierten Entwicklung und einer horizontalen Dimension des Freizeit-Moratoriums bzw. der gegenwartsorientierten Entfaltung idealtypisch beschreiben (Aram et al., 2003; Reinders, 2003, 2006; Reinders et al., 2001). Durch die Kombination der vertikalen und horizontalen Dimensionen ergeben sich auf der Grundlage der beiden Jugendmodelle vier Orientierungsmöglichkeiten zur Gestaltung der Jugendphase für die Heranwachsenden. Diese lassen sich wie folgt beschreiben (Aram et al., 2003; Reinders, 2003, 2006; Reinders et al., 2001):

- Das *Bildungs-Moratorium* stellt die erste „Reinform“ der gesellschaftlich angebotenen Lebensmodelle für Jugendliche dar. Im Vordergrund steht die Vorbereitung auf das Erwachsenenalter und die Erbringung von (schulischer) Leistung. Es findet eine Orientierung an der Zukunft und den Werten und (Entwicklungs-)Normen der Erwachsenengeneration statt (postfiguratives Generationenverhältnis).
- Die andere „Reinform“ stellt das *Freizeit-Moratorium* dar. Das Jugendmodell unterstützt die gegenwartsorientierte Entfaltung. Zentrale Charakteristika sind das Streben nach Wohlbefinden und die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung. Es wird vor allem Freizeitaktivitäten mit Altersgenossen nachgegangen, wobei das schulische Lernen und Entwicklungsnormen der älteren Generation vernachlässigt werden. Es herrscht somit insbesondere ein kofiguratives Generationenverhältnis vor und häufig ein konfliktreiches Verhältnis zu den Eltern.

- Beim *Diffusen Moratorium* findet keine konstante Orientierung der Jugendlichen an einer der beiden Entwicklungswege statt. Die Jugendlichen orientieren sich mal am Bildungs- und mal am Freizeit-Moratorium.
- Das *Integrierte Moratorium* ermöglicht sowohl eine Orientierung am Bildungs- als auch eine Orientierung am Freizeit-Moratorium. Es wird somit nicht nur das soziokulturelle Eigengewicht der Jugendphase gesehen, sondern auch die Funktion der Jugendphase als Vorbereitungszeit für das Erwachsenenalter.

So werden in dieser Typologie die beiden Dimensionen der Freizeit und der Bildung nicht als sich unmittelbar ausschließende Komponenten gesehen, sondern als zwei Entwicklungsoptionen, die sich einander ergänzen (Reinders, 2006; Reinders & Butz, 2001). Auf der Grundlage des kybernetischen Handlungsregulationsmodells von Carver und Scheier (1981), der Selbstregulationstheorie nach Baumeister (1995; Baumeister & Heatherton, 1996) sowie der Theorie des Belohnungsaufschubs nach Mischel (1974) hat Reinders (2006) ein theoretisches Modell zur Vorhersage von Handlungen und Handlungsergebnissen entwickelt, bei dem die Typologie jugendlicher Entwicklungswege ein zentraler Bestandteil ist. So werden entweder durch die Umwelt oder durch die Heranwachsenden selbst Stimuli in Form von Werten und Normen an die Heranwachsenden herangetragen, die sie zum Handeln auffordern. Diese Stimuli werden als Standards bezeichnet und sind entweder auf einen raschen Übergang oder auf einen Verbleib in der Jugendphase ausgerichtet.

Wird unter Einbeziehung der spezifischen Lebenssituation der Jugendlichen betrachtet, inwiefern eine Differenz zwischen dem derzeitigen Status der Jugendlichen und den Standards besteht, spricht Reinders (2006) von der biografischen Orientierung der Jugendlichen. Er geht davon aus, dass die Handlungen der Jugendlichen immer im Kontext ihrer biografischen Orientierung, ihrer Standardsetzung und deren Einschätzung der Erreichbarkeit eingeordnet werden müssen. So üben Jugendliche mit einer hohen Transitionsorientierung aufgrund ihrer Zukunftsorientierung vermehrt Handlungen mit transzendtem Charakter aus, wohingegen

Jugendliche mit einer hohen Verbleibsorientierung aufgrund ihrer Gegenwartsorientierung vielmehr impulsiven Handlungen nachgehen. Das Handlungsergebnis ist dann entweder die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und eine rasche Transition in den Erwachsenenstatus oder aber eine hohe sozialräumliche Aktivität, verbunden mit einem längeren Verbleib in der Jugendphase. Die Erreichbarkeit und Bewertung von Standards wird immer auch durch die Relevanz, Erwartung und Bewertung von Eltern und Peers mitbestimmt (Reinders, 2006). Im Rahmen der Typologie jugendlicher Entwicklungswege, die als Makroebene definiert wird, lassen sich somit auf der Individualebene vier Jugendtypen ausmachen (Abbildung 3).

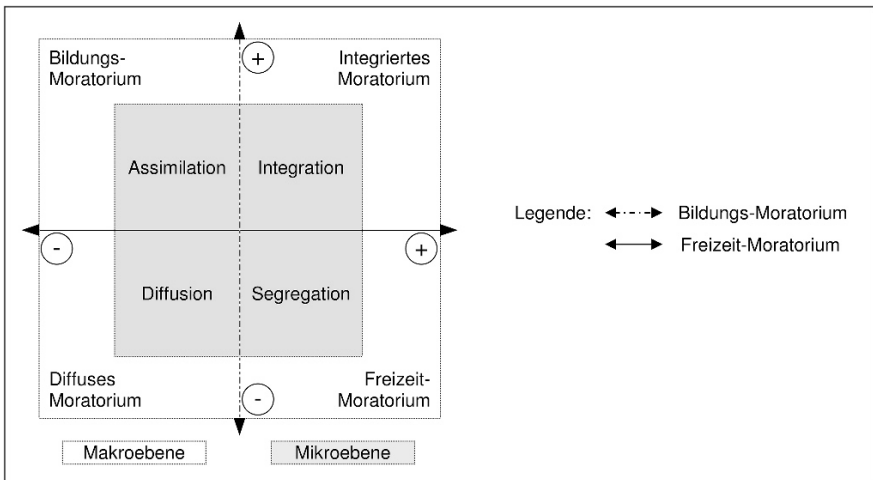


Abb. 3. Typologie jugendlicher Moratorien und Entsprechung der Jugendtypen (in Anlehnung an Reinders, 2006, S. 102 & 153).

Jugendliche des Typs *Assimilation* bewerten transzendente Handlungen positiv und gehen aufgrund personaler und sozialer Ressourcen von einer hohen Erreichbarkeit dieser aus. Dies führt seitens dieser Jugendlichen zu einer häufigen Ausübung transzendenter Handlungen. Impulsive Standards werden hingegen insbesondere von Jugendlichen des Typs *Segregation* wahrgenommen, positiv bewertet und ausgeübt. Jugendliche des Typs *Integration* kommen auf der Handlungsebene zu einem Konflikt,

da sie sowohl Handlungen mit Ziel- als auch mit Impulscharakter nachgehen möchten, was aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen nicht möglich ist. Jugendliche des Typs *Diffusion* bewerten weder Standards mit Zielcharakter noch Standards mit impulsivem Charakter positiv. Dies führt im Ergebnis ebenso weder zu einem raschen Übergang in das Erwachsenenalter noch zu einem zufriedenstellenden Verbleib in der Jugendphase. Reinders (2006) betont einen fließenden Übergang zwischen den Typen: Ein Verbleiben in einem Typ ist während der gesamten Jugendphase nicht notwendig, und es kommen durchaus Orientierungswechsel vor.

Die Theorie jugendlicher Entwicklungswege konnte durch verschiedene empirische Analysen mehrfach betätigt werden. Reinders und Butz (2001) haben Daten einer Berliner Stichprobe mit Schülerinnen und Schülern (SuS) der neunten Klasse aus dem Projekt „Jugendliche im Prozess des Zusammenwachsens einer Stadt“ im Hinblick auf die Evidenz der entwickelten Typologie reanalysiert ($N = 1\,186$; 53,9% weiblich). Über die Orientierung an der Familie, Schule und Freizeit war es ihnen möglich, vier Cluster im Sinne der typologischen Entwicklungswege zu bilden: *Assimilation* (25,8%), *Integration* (45,3%), *Marginalisierung* (16,9%; \triangleq *Diffusion*) und *Segregation* (8,0%). Auch im Hinblick auf den Zusammenhang der biografischen Orientierung zu Variablen der vertikalen und horizontalen Dimension konnten die Annahmen der Typologie theoriekonform gestützt werden (Reinders & Butz, 2001). Die Ergebnisse von Reinders et al. (2001) stützen die Annahme, dass vor allem gegenwartsorientierte Jugendliche sozialräumliche Ressourcen nutzen und gleichzeitig eine höhere Distanz zu den Eltern aufweisen ($N = 167$; 13 bis 18 Jahre).

Aram et al. (2003) können die Typologie ebenfalls empirisch bestätigen (vgl. Abbildung 4). In ihrer Längsschnittstudie¹⁵ wurden insgesamt 1 367 Jugendliche am Ende der achten Klassen und am Ende der neunten

¹⁵ Es handelt sich um Teilergebnisse des Projekts „typEn – Typologische Entwicklungswege Jugendlicher im Zusammenspiel von zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben und gegenwartsorientierten Entfaltungsmöglichkeiten“ (Aram et al., 2003, S. 571).

Klasse zur ihrer Entwicklungs- und Entfaltungsorientierung befragt (53,0 % weiblich).

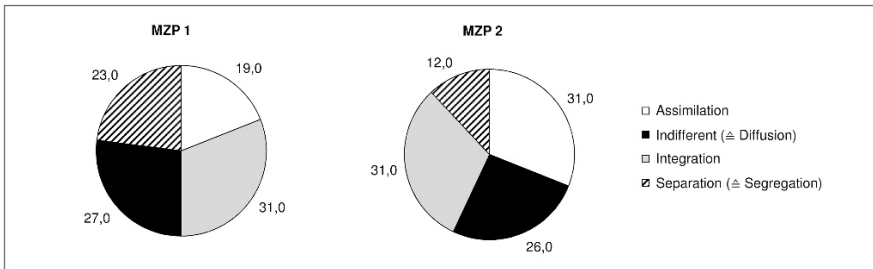


Abb. 4. Cluster jugendlicher Entwicklungswege aus der Studie von Aram et al. (2003) in Prozent.

Die Orientierung an der Erwachsenengeneration, die Zukunftsorientierung und die statusorientierten Berufsvorstellungen sind bei integrierten und assimilierten Jugendlichen am höchsten ausgeprägt. Zudem zeigen integrierte und segregierte Jugendliche die höchste Peer- und Gegenwartsorientierung sowie das höchste Ausmaß an inhaltsorientierten Berufsvorstellungen (Aram et al., 2003).

Reinders (2005c) hat überdies den Zusammenhang der Jugendtypen mit Handlungsorientierungen im Jugendalter und der schulischen Leistung betrachtet. Als Grundlage dient der erste MZP der Längsschnittstudie „Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter“ (vgl. Kapitel 2.2), in welchem die vier Jugendtypen erfasst werden konnten: *Assimilation* (26,3%), *Diffusion* (23,2%), *Integration* (26,8%) und *Segregation* (23,7%).¹⁶ Die weiteren Ergebnisse untermauern die Annahme, dass assimilierte und integrierte Jugendliche der schulischen Vorbereitung auf den Beruf eine höhere Signifikanz zusprechen als diffuse und segregierte Jugendliche. Die außerschulische Freizeitgestaltung wurde über die Sozialraumorientierung gemessen, bei der segregierte und integrierte Jugendliche die höchsten Werte aufweisen. Auch wurde in der Stichprobe bestätigt, dass eine hohe

¹⁶ Hierfür wurden Skalen zur Verbleibs- und Transitionsorientierung der 13. Shell-Jugendstudie (Fischer, 2000) modifiziert (Reinders, 2005c).

Verbleibsorientierung der Typen *Segregation* und *Integration* mit einer vermehrten Orientierung an Gleichaltrigen und eine hohe Transitionsorientierung der Typen *Segregation* und *Integration* mit einer hohen Orientierung an Erwachsenen einhergeht. Wie angenommen weisen integrierte Jugendliche signifikant höhere Schwierigkeiten auf, schulisches Lernen und Freizeitaktivitäten zu realisieren, was durch ihre Doppellorientierung zu erklären ist. Assimilierte Jugendliche zeigen die besten schulischen Leistungen.

Reinders (2006) hat die perplex-Daten (vgl. Kapitel 2.2) zudem längsschnittlich ausgewertet (vgl. Abbildung 5). Der Stichprobenumfang verringert sich durch die Einbeziehung beider MZP auf 671 Jugendliche.

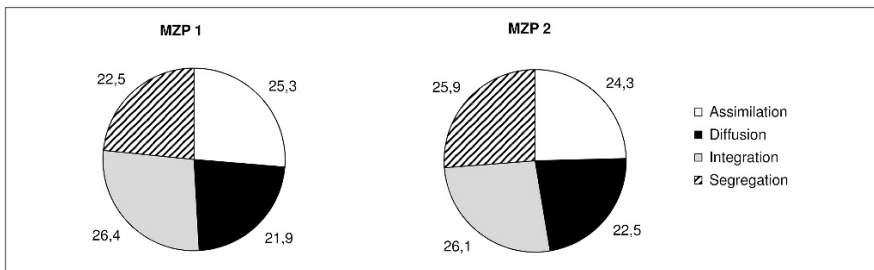


Abb. 5. Cluster jugendlicher Entwicklungswege aus der Studie von Reinders (2006) in Prozent (Rundungsfehler).

Die Ergebnisse der genannten Studien lassen einen Einfluss sozioökonomischer Faktoren erkennen. Laut der Ergebnisse von Aram et al. (2003) sind Mädchen vermehrt im Typ *Diffusion* und weniger im Typ *Assimilation* zu verorten; Jungen hingegen häufiger im Typ *Integration* und weniger im Typ *Segregation*. In der Längsschnittstudie von Reinders (2006) wird ersichtlich, dass Jungen häufiger als Mädchen den Typ wechseln. Zudem sind in der Stichprobe von Aram et al. (2003) Integrierte und Assimilierte vermehrt an Haupt- und Realschulen zu finden sowie Segregierte und Diffuse an Gymnasien und Gesamtschulen. Reinders (2006) kann zeigen, dass über die Zeit Gymnasiasten die stabilste und Realschüler die labilste Typenzugehörigkeit aufweisen. Auch nimmt der Anteil der entwicklungs-

orientierten Jugendtypen im Altersverlauf zu (Reinders, 2006). Zusammengefasst geht die Veränderung weg von einer reinen Entfaltungs- hin zu einer vermehrten Entwicklungsorientierung.

Sein theoretisches Modell zur Vorhersage von Handlungen und deren Resultaten konnte Reinders (2006) empirisch weitgehend stützen und ergänzen. Mit Blick auf die Relevanz von Standardsetzern (Eltern bzw. Peers) zeigen die Daten eine hohe Übereinstimmung mit der Theorie. Inhaltlich weicht die Formulierung von Standards durch die Standardsetzung leicht von den theoretischen Annahmen ab. So ist laut der Daten mit Blick auf Standards mit Impulscharakter im Sinne des Verbleibs in der Jugendphase kein eindeutiges Bild zu verzeichnen. Zwar fordern Freunde häufig zu Handlungen mit impulsivem Charakter auf, jedoch legen Eltern teilweise sogar einen größeren Wert auf die Ausbildung eines eigenen Lebensstils. Zudem kann untermauert werden, dass die biografische Orientierung die Bewertung von Standards durch die Jugendlichen weitgehend vorhersagt. Darüber hinaus zeigt die Analyse, dass der Jugendtyp einen Einfluss auf die Realisierung von Handlungen und somit auf die Standarderreicherung hat. Mit Blick auf den Entwicklungsstand der Jugendlichen zeigt sich, dass sich assimilierte und integrierte Jugendliche weiter entwickelt fühlen als diffuse und segregierte Jugendliche. In Bezug auf die Handlungen bzw. Sozialraumorientierung der Jugendlichen gehen die Analysen mit den theoretischen Annahmen einher. Zusammengefasst sind auf der Grundlage des theoretischen Modells Vorhersagen über die Zeit möglich und die Typenzugehörigkeit scheint sich auf die Ausgestaltung der Jugendphase auszuwirken. Auch wird anhand der Daten die Möglichkeit des Typenwechsels über die Zeit bestätigt.

Neuber (2007) hat in seiner empirischen Studie Daten über die Einschätzung von SuS und Lehrkräften in Bezug auf die Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten verschiedener Sportsettings erhoben. Um die Entwicklungswege im sportbezogenen Kontext umfassend nachzeichnen zu können, verbindet er hierbei anknüpfend an die Jugendtypologie von Reinders (2006) den Moratoriums- und Transitionsgedanken miteinander. Ziel seiner Studie ist die Ermittlung der Bedeutung, genauer des Soll- und Ist-Werts von Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in den Settings

des selbstorganisierten Sporttreibens, des Sportvereins und der Schule. Die Erhebung umfasst insgesamt sechs unabhängige Stichproben von Jugendlichen, Sportlehrkräften und Übungsleitern¹⁷ aus Nordrhein-Westfalen (Neuber, 2007). Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen allen Entfaltungsbedürfnissen eine hohe Bedeutung beimessen. Werden die Erwartungen an die Settings näher betrachtet, so werden in Übereinstimmung mit den Annahmen die Möglichkeiten der gegenwartsorientierten Entfaltung im Schulsport am geringsten und im selbstorganisierten Sport am höchsten eingeschätzt. Es zeigt sich, dass Sportlehrkräfte ihren Sportunterricht überschätzen, wenn es darum geht, die Entfaltungsbedürfnisse zu bedienen. Jugendliche nehmen entgegen der Erwartungen die geringste Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Setting der Schule wahr. Hingegen scheinen der Sportverein und das selbstorganisierte Sporttreiben eine vergleichsweise hohe Unterstützung im Sinne des Transitionsgedankens zu leisten.

In weiterführenden Analysen hat Neuber (2007) mit Hilfe einer Clusterzentrenanalyse unter Einbeziehung von Skalen zur Zukunfts- und Gegenwartsorientierung entwicklungsbezogene Jugendtypen gebildet. Den ersten Typ bilden integrierte Jugendliche, die bei allen drei Variablen eine überdurchschnittliche hohe Ausprägung aufweisen. Die Diffusen bilden den zweiten Typ und weisen bei allen drei Variablen niedrigere Werte auf. Beide Typen unterscheiden sich im Einklang mit den Erwartungen in ihrer Bewertung von Entfaltungsbedürfnissen sowie der Bedeutung von Entwicklungsaufgaben. Bei einer Einteilung in einerseits Sportbegeisterte und andererseits Sportdistanzierte zeigen die Ergebnisse, dass die Sportbegeisterten eine höhere Zukunftsorientierung und eine größere Generationsnähe als die Sportdistanzierten aufweisen.

¹⁷ Stichprobe bestehend aus 214 SuS (13-18 Jahre; 50,5% weiblich); Stichprobe bestehend aus 210 Vereinsmitgliedern (10-25 Jahre; 53,3% weiblich); Stichprobe bestehend aus 774 SuS (11-18 Jahre; 48,2% weiblich); Stichprobe bestehend aus 143 SuS (13-17 Jahre; 56,6% weiblich); Stichprobe bestehend aus 143 Sportlehrkräften (34-55 Jahre; 37,1% weiblich); Stichprobe bestehend aus 169 Übungsleitern (21-45 Jahre; 45,0% weiblich).

2.4 Resümee

Zusammengefasst stellt das Jugendalter einen noch recht jungen und zentralen Lebensabschnitt zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung dar (z. B. Hurrelmann, 2010; Oerter & Montada, 2008). Jugendlichen wird von der Gesellschaft ein Aufschub zum Erwachsenwerden eingeräumt, um sich auf das spätere Erwerbsleben vorzubereiten und eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Sozialstrukturelle und gesellschaftliche Entwicklungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts haben zu einer Herausbildung der Jugendphase geführt (Bühler, 1990; Gillis, 1980; Hornstein, 1965; Mitterauer, 1986; Roth, 1983). Anschließend können folgende Entwicklungstendenzen der Lebensphase festgestellt werden:

- zunehmende Ausdehnung (Hurrelmann, 2010),
- soziale Ausdifferenzierung (Weymann, 1996),
- Entstrukturierung (Münchmeier, 1998a, 1998b; Olk, 1985),
- Individualisierung und Destandardisierung der Lebensbiografie (Heinz, 1996; Kohli, 1985, 1991; Olk, 1985),
- Pluralisierung von Lebensstilen und Wertorientierungen (Münchmeier, 1998b; Olk & Otto, 1981).

Eine einheitliche Definition von Jugend ist nicht möglich (Mitterauer, 1986; Sander & Vollbrecht, 2000; Weber, 1987), sodass insbesondere die Merkmale und zentralen Charakteristika der Lebensphase als Grundlage für die vorliegende Arbeit im Fokus stehen. Es kann festgehalten werden, dass das Jugendalter eine der wichtigsten Phasen der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung darstellt (z. B. Baacke, 2000; Erikson, 1966; Pinguat & Silbereisen, 2000). Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben als zentrales Kernelement des Jugendalters und damit verbunden der Aufbau von Identität tragen zu einer gesunden Entwicklung und Festigung der Persönlichkeit bei, was in einem positiven Lebensgefühl mündet (Erikson, 1966; Havighurst, 1952; Hurrelmann, 2010). Unterstützend fungieren bei der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung die drei zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Gleichaltrigengruppe und Schule (Schröder, 1995). Zudem kann der Sportverein eine unterstützende Funktion einnehmen (Baur & Burrmann, 2003). Auch der Körper nimmt

eine bedeutsame Rolle bei diesen Entwicklungen ein (Endrikat, 2001). Ein erfolgreicher Aufbau von Identität stellt gleichzeitig die Basis für ein einheitliches Empfinden von Kontinuität für die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Marcia, 1993) und somit die Zeitperspektive dar (Erikson, 1966). Die zeitliche Perspektive wird wiederum als ein zentrales Element bei der Selbstbeschreibung von Jugendlichen angesehen (Pinquart & Silbereisen, 2000) und ändert sich im Laufe der Jugendphase (Lewin, 1939).

Die Ausgestaltung der Jugendzeit unterliegt großen interindividuellen Differenzen (Münchmeier, 1998a, 1998b; Olk, 1985). So prägen u. a. die soziale Herkunft, Erwartungen der Erwachsenen sowie die politische, kulturelle und wirtschaftliche Gesellschaftslage die unterschiedliche Gestaltung der Lebensphase. Zusammengefasst nimmt der Anteil an Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung in allen betrachteten Ländern kontinuierlich ab (Helminger et al., 2015). Spanische Jugendliche verweilen sehr lange im Elternhaus, wohingegen deutsche Jugendliche dieses sehr früh verlassen (Eurostat, 2015c; Helminger et al., 2015). Insbesondere Luxemburg ist durch einen hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet (Helminger et al., 2015; Meyers & Willems, 2008). Spanien hingegen weist den höchsten Anteil an Schul- und Ausbildungsabbrechern auf (Eurostat, 2015b) und verzeichnet mit Abstand die höchste Jugendarbeitslosigkeitsquote (Eurostat, 2015e). In allen drei Ländern treten soziale Ungleichheiten in Bezug auf die schulische Partizipation, den Ausbildungsgenuss und die Erwerbstätigkeit zu Gunsten der Jugendlichen aus bildungsnahen Elternhäusern auf (vgl. Leven et al., 2015; Meyers & Willems, 2008).

Bei Betrachtung der Wertorientierungen der Jugendlichen fällt auf, dass den Jugendlichen nicht nur postmoderne Werte (z. B. Wohlbefinden) wichtig sind, sondern auch ein erneut steigender Trend bei modernen Werten (z. B. Fleiß) zu verzeichnen ist (z. B. González-Anleo Sánchez, 2010; Opaschewski, 2003). Durch zahlreiche mögliche Lebensentwürfe (Münchmeier, 1998b; Olk, 1985; Olk & Otto, 1981) können die Jugendlichen sich entweder vermehrt an gegenwartsorientierten, postmodernen

Werten oder aber auch an zukunftsorientierten, modernen Werten orientieren (z. B. Meyers & Willems, 2008; Reinders, 2006).

Beim Gedanken der Transition wird Jugend als eine reine Übergangs- und Vorbereitungsphase auf das zukünftige Erwachsenenalter gesehen. Gemein ist den Moratoriumskonzepten das Aufgreifen des Moratoriumsgedankens, der zusammengefasst die Jugendphase als eine Auszeit zur freien Entfaltung der Jugendlichen in der Gegenwart sieht. Die wichtigsten Merkmale dieser beiden Grundkonzeptionen von Jugend werden in Tabelle 2 zusammengefasst dargestellt.

Tab. 2. *Merkmale der idealtypischen Grundkonzeptionen von Jugend als Transition und Jugend als Moratorium (in Anlehnung an Reinders, 2006, S. 99).*

Merkmals	Jugend als Transition	Jugend als Moratorium
Bezugssystem	Erwachsene: Eltern, Lehrer	Gleichaltrige: Freunde, Peers
biografische Orientierung	Übergang in den Erwachsenenstatus	Verbleib in der Jugendphase
Generationenverhältnis	postfigurativ	ko-, präfigurativ
Handlungsvalenz	schulisches Lernen	Freizeitaktivitäten
Wertpräferenzen	Leistung	Wohlbefinden
Zeitorientierung	Zukunft	Gegenwart

Eine Definition von Jugend als eine reine Transitions- oder Verbleibsphase ist nicht aufrecht zu erhalten (Reinders, 2006). Hingegen scheint eine multidimensionale Betrachtung von Jugend unter Einbeziehung beider zeitlichen Perspektiven sowie weiterer Einflussvariablen zur Beschreibung jugendlicher Entwicklungswege plausibel (z. B. Neuber, 2007; Reinders, 2006; Zinnecker, 1991). Ein einleuchtender Lösungsansatz ist eine Typologie jugendlicher Entwicklungswege, die unter Berücksichtigung von personalen und sozialen Ressourcen der Jugendlichen sowie einer vertikalen Entwicklungs- und einer horizontalen Entfaltungsorientierung vier mögliche Moratorien bereithält: das *Bildungs-Moratorium*, das *Freizeit-Moratorium*, das *Integrierte Moratorium* und das *Diffuse Moratorium* (z. B. Aram et al., 2003; Reinders, 2006; Zinnecker, 1991). Empirische Studien

können verschiedene Zusammenhänge zwischen den jugendlichen Entwicklungswegen und entwicklungsbezogenen Variablen bestätigen (z. B. Aram et al., 2003; Reinders, 2006; Reinders et al., 2001). Die Studie von Neuber (2007) zeigt, dass der Sportverein die günstigsten Möglichkeiten sowohl zur gegenwartsorientierten Entfaltung als auch zur zukunftsgerichteten Entwicklung bietet, gefolgt vom selbstorganisierten Sporttreiben. Die Schule liefert für beide Perspektiven die geringste Unterstützungsleistung (Neuber, 2007).

Insgesamt scheint eine Verknüpfung von Moratoriums- und Transitionsaspekten und somit eine Integration von Entfaltungsbedürfnissen und Entwicklungsaufgaben sinnvoll und unerlässlich für eine zeitgemäße Entwicklungsförderung im Jugendalter (Neuber, 2007; Oerter, 1991). Es fällt jedoch auf, dass die Vergangenheit bei dieser pädagogischen Betrachtungsweise keine Berücksichtigung findet. Die Vergangenheit erweist sich allerdings sowohl bei der Identitätsbildung im Jugendalter (Baacke, 1987; Erikson, 1966; Marcia, 1993) als auch bei der Beschreibung des Selbst (Secord & Peevers, 1974) als eine zentrale Einflussgröße. Daher wird im Folgenden das Konstrukt der Zeitperspektiven dargestellt, das neben der Gegenwart und Zukunft auch die Vergangenheit mit einbezieht und als Erweiterung der Typologie jugendlicher Entwicklungswege angesehen werden kann.



<http://www.springer.com/978-3-658-16928-2>

Zeitperspektiven von Jugendlichen
Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde im
Kontext des Sports

Konowalczyk, S.

2017, XVI, 279 S. 32 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16928-2