

Danksagung

Danke an Herr Schirlbauer, der mir während seiner Betreuung in den Gesprächen immer wertvolle Denkinweise gegeben hat. Jetzt weiß ich mehr über Pädagogik als vorher.

Für meine Familie: Köszönöm szépen a családomnak, hogy velem tartanak a jóban és rosszban. Szeretlek benneteket! Ebenfalls möchte ich meinem Partner, meinen Freundinnen und Freunden, die mir mit anregenden Gesprächen, Aufmunterungen sowie mit computertechnischen Hilfestellungen zur Seite gestanden haben, „danke“ sagen. Danke auch an meine Studienkolleginnen und -kollegen für die konstruktiven Dialoge und wertvollen Tipps!

Inhaltsangabe

| | |
|---|-----------|
| EINLEITUNG..... | 1 |
| Disziplinarität..... | 3 |
| | |
| 1 JUGEND AUS DER PERSPEKTIVE DER BIOLOGIE..... | 7 |
| 1.1 Der puberale Wachstumsschub..... | 7 |
| 1.2 Die Veränderung der Körperproportionen..... | 9 |
| 1.3 Geschlechtstypische Unterschiede von Wachstum und Körperproportionen | 10 |
| 1.4 Altersangaben nach dem Entwicklungsstand und der Begriff der physiologischen Reife..... | 12 |
| 1.4.1 Das Skeletalter | 13 |
| 1.4.2 Das Zahnalter..... | 13 |
| 1.4.3 Das morphologische Alter | 14 |
| 1.4.4 Das Alter gemäß der Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmale | 15 |
| 1.5 Entwicklung des Gehirns | 17 |
| | |
| 2 JUGEND AUS DER PERSPEKTIVE DER PSYCHOLOGIE | 18 |
| 2.1 Verarbeitung der körperlichen Veränderungen..... | 18 |
| 2.1.1 Geschlechtsspezifische körperliche Veränderungen..... | 21 |
| 2.2 Kognitive Entwicklung..... | 23 |
| 2.3 Die Familie als Kontext der Entwicklung der/des Jugendlichen im Ablöseprozess | 30 |
| | |
| 3 JUGEND AUS DER PERSPEKTIVE DER SOZIOLOGIE | 36 |
| 3.1 Individualisierung | 36 |
| 3.2 Identität..... | 42 |
| 3.2.1 Jugendliche Identität und Geschlechterverhältnisse | 46 |
| 3.2.2 Postmoderne | 47 |
| 3.2.3 Patchworkidentität | 48 |
| | |
| 4 JUGEND AUS DER PERSPEKTIVE DER PÄDAGOGIK..... | 50 |
| 4.1 Grundlegende Gedanken Wolfgang Fischers zu Erziehung und Unterricht von Jugendlichen..... | 50 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 4.2 | Grundlegende Gedanken von Fischer über „Entwicklung“ | 51 |
| 4.3 | „Prinzip der Entwicklungsgemäßheit“ | 55 |
| 4.3.1 | „Die Begründung phasengemäßer Pädagogik im Gedanken der Bildung“ | 57 |
| 4.4 | Entwicklung im Jugendalter nach Petzelt | 58 |
| 4.4.1 | Vorpubertät..... | 58 |
| 4.4.2 | Die Pubertät..... | 66 |
| 5 | SCHLUSSBETRACHTUNG | 76 |
| 6 | LITERATURVERZEICHNIS | 80 |

Einleitung

Welche Sichtweisen von Jugend gibt es aus der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplinen Biologie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik und welche Bedenken gibt es aus pädagogischer Sicht hinsichtlich der Aufgabe der Bildung von Jugendlichen, wenn man die Aspekte dieser Disziplinen vergleicht?

So lautet meine wissenschaftliche Frage, die ich im Laufe meiner Diplomarbeit behandeln möchte. Das Thema „Jugendliche“ hat mich, abgesehen von meiner beruflichen Tätigkeit, in der ich Jugendliche in der außerschulischen Jugendarbeit betreue, bereits vor dieser Tätigkeit interessiert. Jugendliche machen sich in ihrer Altersphase viele Gedanken, aufgrund dessen in Zusammenhang mit mehreren Komponenten ihres Lebens, sich ihre eigene Persönlichkeit entwickelt, was ich spannend finde.

Zustande kam meine wissenschaftliche Frage dadurch, dass ich mich zunächst mit der Geschichte der Entstehung der Jugendpädagogik auseinandersetzte, wobei der Schwerpunkt darin lag herauszustellen, welche Wissenschaft zu welcher Zeit die wissenschaftliche Vorreiterrolle hatte. Wie sich herausstellen ließ, beeinflusste die hegemoniale Stellung der jeweiligen Disziplin die Sichtweise von Jugendlichen. Schlussendlich veränderte sich mein Thema; geblieben ist die Frage nach diversen Sichtweisen von „Jugend“, die nun anhand der vier Disziplinen Biologie, Psychologie, Soziologie und selbstverständlich Pädagogik, aufgezeigt werden sollen. Dabei interessiert es, den Aspekt der Aufgabe der Bildung von Jugendlichen als spezifisch pädagogische aufzuzeigen. Das soll in Verwendung der deskriptiv-vergleichenden Methode geschehen. Konkret sollen in je einem Kapitel Aspekte von Jugend, dem jeweiligen Fachbereich gemäß, beschrieben werden. Somit werden Einblicke in vier Sichtweisen von Jugend ermöglicht. Doch zu Beginn soll als Orientierungshilfe eine allgemeine Darlegung über die Grenzen der Disziplinen gegeben werden.

Die Bildungsforschung am Institut für Bildungswissenschaften in Wien will „im Nachdenken über Bildungsprozesse die gesamte Lebensspanne in den Blick nehmen“, also auch das Jugendalter, wie auf der homepage unter den Schwerpunkten angeführt ist. Um dieser

Aufgabe gerecht zu werden, wird gefordert, sich während der Forschung „der Beschreibung, kritischen Analyse und wissenschaftlichen Erklärung von Phänomenen der Bildung und Erziehung“¹ zu widmen. Dieser Forderung entsprechend möchte ich meine wissenschaftliche Frage klären. Nach der Beschreibung der Perspektive der Biologie, Psychologie und Soziologie folgt die Perspektive der Pädagogik, welche mit Bezug auf die vorherigen Perspektiven kritisch und vergleichend die Aufgabe der Bildung begründen soll. Dem gehen Grundlagen der Erziehung und des Unterrichtes voran. Immerhin hat die Erziehungswissenschaft eine „Verantwortung“, wie auch Prange sagt. „[Diese] betrifft das was die wirklich Erziehenden angeht, und [sie] bezieht sich auf die Erforschung der Erziehung.“² Dieser Begriff beinhaltet nach Prange, dass der wissenschaftliche Pädagoge nicht mit Gleichgültigkeit an die Frage herangehen kann, wie und wozu erzogen wird.

¹ <http://institut.erz.univie.ac.at/home/> (29.10.07)

² Prange 1995, S. 181

Disziplinarität

Anhand der Darlegungen der verschiedenen Disziplinen werden unterschiedliche Aspekte vom Forschungsobjekt Jugend zu zeigen sein, beziehungsweise werden diese aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Eine allgemeine Erklärung über Disziplinarität soll eingangs die Grenzen zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen aufzeigen. Danach werden die vier Disziplinen, die in dieser Arbeit von Bedeutung sind, gemäß ihrer Forschungslehre eingegrenzt. Die Bedeutung von Aspekten, die die Perspektive eines Faches wesentlich bestimmen, will verdeutlicht sein, denn: „Gegenstände allein definieren in keinem Fall eine Disziplin; es muss zumindest noch so etwas wie die Auswahl von jeweils interessierenden Aspekten, Fragen oder Problemen hinzutreten.“³ Wie sich Unterschiede in der Betrachtungsweise desselben Gegenstandes - nämlich „die Jugend“ - auswirken, soll in dieser Arbeit herausgestellt werden.

Bei der Durchsicht der Literatur über Disziplinarität, wie sie unter anderem bei Krüger beschrieben wird, stellte ich fest, dass es zwischen den Disziplinen vier Unterscheidungen gibt, die die Grenzen der jeweiligen Forschungsbereiche festlegen sollen. Zunächst wird das Erkenntnisziel bestimmt, sowie die Auswahl der Aspekte, Fragen oder Probleme getroffen, da diese eine genaue Benennung des Forschungsinteresses ermöglichen⁴.

Um die Grundlage für wissenschaftliche Perspektivität weiter auszuführen, sollen die weiteren Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen den Disziplinen vorgestellt werden:

Unterschieden wird auch nach den Methoden, jedoch nur andeutungsweise, da bei genauerem Hinsehen klar wird, dass jede Methode in verschiedenen Disziplinen vorkommt. Allerdings lassen sich Schwerpunkte des schematischen Vorgehens feststellen. Beispielsweise stellen Naturwissenschaften ihre erörterten Zusammenhänge durch Erklärungen her, wohingegen die Geisteswissenschaften dies mittels Verstehen oder Interpretation tun. Auch ließen sich gewisse Wissenschaften als experimentell, klassifizierend oder als historisch-philologisch kennzeichnen.⁵ Da in dieser Arbeit sowohl ein naturwissenschaftliches Fach als auch Fächer, zuvor als geisteswissenschaftlich bezeichnet, mittlerweile den Sozialwissenschaften zugeordnet, dargestellt werden sollen, wird es möglich sein, zwischen den methodischen Herangehensweisen dieser zu vergleichen.

³ Krüger zit.n.: Kocka 1987, S. 111

⁴ vgl. Krüger in Kocka 1987, S. 111

⁵ vgl. Kocka 1987, S.112

Die dritte Möglichkeit, Disziplinen voneinander unterscheiden zu können, ist nach dem jeweils festgelegten Erkenntnisinteresse. Krüger erwähnt in diesem Zusammenhang Habermas, welcher den Naturwissenschaften ein technisches Interesse zuschreibt, den historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches, also auf Verständigung im Handeln zielendes. Bei den Sozialwissenschaften erkennt er dagegen ein emanzipatorisches, das heißt auf den „Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen“ gerichtetes Interesse. Das entspricht der traditionellen Einteilung, welche jedoch mittlerweile als unvollständig erachtet wird. Fest steht, dass in den Disziplinen das als Erkenntnis gilt, was dem jeweiligen Ziel dient und das disqualifiziert wird, was von ihm weggeführt.

Die vierte Unterscheidungsmöglichkeit zwischen den Disziplinen nach Krüger, ist jene nach ihren Theorien und deren systematischen und historischen Zusammenhängen. Das Wort „Theorie“ ist hier jedoch in einem sehr weiten Sinn zu verstehen.

Mehrere Disziplinen können zu den zahlreichen Problemstellungen der Jugendforschung etwas beitragen, was daran liegt, dass „Jugend“ sowohl biologische, psychische, soziale als auch pädagogische Dimensionen aufweist und diese Altersgruppe in ihrem Reifeprozess eine große individuelle Variabilität aufweist. Die Probleme werden, wie bereits oben erwähnt, mit den dem Vorhaben entsprechenden Methoden und Theorien der einzelnen Disziplinen untersucht.

In Zusammenhang mit meiner Forschungsfrage erscheint es mir als wichtig zwischen den vier Disziplinen, die in meiner Arbeit in Zusammenhang mit „Jugend“ zum Gegenstand werden, Grenzen aufzuzeigen. Eine erste Abgrenzung lässt sich anhand des Gegenstandsaspektes, welches die Lehre des jeweiligen Forschungsbereiches konkret benennt, durchführen: Biologie befasst sich mit dem Lebendigen und interessiert sich dabei für die Entwicklung des einzelnen Wesens (Ontogenese) und für die Entwicklung von Arten (Phylogenese).⁶ In dieser Arbeit wird Ersteres von Interesse sein, wenn dargelegt wird, wie Jugendliche in ihrer Lebensphase körperlich heranreifen. Die Perspektive der Biologie wird eine rein auf den Körper bezogene Erläuterung von Merkmalen der Jugend.

Die zweite in dieser Arbeit zu behandelnde Disziplin, Psychologie, ist die Wissenschaft vom Erleben und Handeln des Menschen, eingebunden in das komplexe Wirkungsgefüge körperlicher, sinnlich-vitaler, biographischer, ökologischer, gesellschaftlicher und kultureller

⁶ vgl. Volker, 1996, S. VIII

Bedingungen.⁷ Anhand psychologischer Erkenntnisse möchte ich einen Einblick in die seelischen Auswirkungen von körperlichen Veränderungen im Jugendalter geben. Die Beschreibungen und Erklärungen finden sich innerhalb der Entwicklungspsychologie, einem Teilgebiet der Psychologie. Laut dem Handbuch von Pawlik finden sich auch Erkenntnisse über die Kognition in diesem Bereich, welche nicht unbeachtet gelassen werden sollten. Ebenso von Interesse wird der Ablösungsprozess der Jugendlichen von ihren Eltern sein.

Kommen wir nun zur Soziologie, der „Wissenschaft von den Strukturen, Prozessen, inneren Gesetzmäßigkeiten und Beziehungen menschlicher Gesellschaften, Gruppen, Organisationen und Institutionen.“⁸ Im Zusammenhang dieser Arbeit werden soziologische Theorien über die Wechselwirkungen von Gesellschaft und Individualität bei der Ausbildung von Identität, wiederum der Altersgruppe Jugend, von besonderer Bedeutung sein.

Die in dieser Aufzählung noch ausständige Disziplin ist Pädagogik, welche die Lehre, Theorie und die Wissenschaft von der Erziehung sowie Bildung der Jugendlichen und allen anderen Altersgruppen ist, in den diversen pädagogischen Feldern wie Familie, Schule, Freizeit und Beruf.⁹ Ist im Speziellen von Jugendforschung die Rede, ist damit eher ein pädagogisches Praxisfeld der Forschung gemeint.¹⁰

Im Rahmen meiner Arbeit kann lediglich ein Einblick in die Forschung der vier Disziplinen gegeben werden und somit nur einige Aspekte Gegenstand der Betrachtung werden. Die Auswahl dieser wird danach getroffen, wie relevant diese von der jeweiligen Disziplin erachtet werden, was sich wiederum anhand fachspezifischer Literatur, ermitteln lässt.

⁷ vgl. Jordan und Wendt 2005, S. 246

⁸ Schaub, Zenke 2002, Wörterbuch Pädagogik, S. 521

⁹ vgl. Lenzen 2001, S. 1105

¹⁰ vgl. ebd., S. 1112



1 Jugend aus der Perspektive der Biologie

Die Biologie hat sich zur Aufgabe gemacht, die Gesetzmäßigkeiten von körperlichem Wachstum und körperlicher Entwicklung weiblicher und männlicher Jugendlicher zu erforschen und zu beschreiben. Wenn Kinder in die so genannte Reifezeit kommen, findet eine Reihe körperlicher Veränderungen statt. Während dieser Zeit erfährt das Wachstum einen gewaltigen Schub, wodurch eine maßgebliche Wandlung der Körperproportionen verursacht wird, wobei es teilweise Geschlechtsunterschiede gibt. Weitere physiologische Merkmale sind vom Wachstum betroffen, wie beispielsweise die primären und sekundären Geschlechtsteile sowie die inneren Organe.

Biologen nehmen die Einteilung des Entwicklungsstandes auch nach anderen Indikatoren als dem chronologischen Alter vor. Sie gebrauchen zu diesem Zweck ihre Untersuchungen bestimmter körperlicher Merkmale, die den Reifegrad des jugendlichen Körpers bestimmen lassen. Es werden Systeme vorgestellt, die dazu gebraucht werden übersichtliche Darstellungen der untersuchten Merkmale zu ermöglichen. Die Entwicklung des Gehirns wird ebenfalls kurz erläutert.

1.1 Der puberale Wachstumsschub

Die körperlichen Veränderungen, die den Übergang von der Kindheit in die Reifezeit begleiten, sind erheblich. Die schlacksigen und unharmonischen Bewegungen sind deren sichtbare Auswirkungen. Man hat den Eindruck, die Proportionen der Gliedmaßen passen nicht zueinander und das Gesicht wirkt größer als zuvor.

Unter „Wachstum“ (bzw. „Volumensvermehrung“, „Längenzunahme“) und andererseits „Reifung“ wird die Verschiebung der Proportionen durch unterschiedliche Wachstumstempi bzw. Formveränderung verstanden.¹¹ Diese Vorgänge finden hauptsächlich in der Zeit vom 10. bis 16. Lebensjahr statt.¹²

Bis zum Erreichen der Pubertät wächst der Körper, jedoch nimmt die Wachstumsgeschwindigkeit mit der Zeit ab. Es gibt eine Unterbrechung zwischen dem 6. und

¹¹ vgl. Degenhardt 1969, S.5

¹² vgl. Tanner 1962, S.1 sowie Degenhardt 1969, S.5

8. Lebensjahr währenddessen der Wachstumsschub des Schulkindes stattfindet.¹³ Wie vorhin angegeben vollzieht sich in der Pubertät eine starke Zunahme der Körperhöhe, die als „puberaler Wachstumsschub“ bezeichnet worden ist.

Anhand der Differenz von aufeinander folgenden Messungen, die in gleichbleibenden Zeitabständen durchgeführt wurden, ließ sich außer den starken Wachstumsphasen feststellen ob die Zunahme der Körperhöhe beschleunigt, gleichbleibend oder verlangsamt erfolgt.

Tanner, bezeichnet diesen Wachstumsschub als ein „konstantes Phänomen“, weil er in keiner menschlichen Entwicklung fehlt. Unabhängig von genetischen, klimatischen, ernährungsphysiologischen und anderen Umweltfaktoren, die das zeitliche Einsetzen und das Ausmaß des Wachstumsschubs beeinflussen. Dieser Schub variiert allerdings in seiner jeweiligen Ausprägung und Dauer, wie die folgenden Daten von Tanner zeigen sollen: bei Jungen vollzieht sich der puberale Wachstumsschub im Allgemeinen im Alter von 13 bis 15 ½, kann aber in selteneren Fällen auch mit 12 einsetzen und mit 17 aufhören. Dabei findet in dieser Phase eine Größenzunahme um etwa 20cm statt mit einer Gewichtszunahme von etwa 20kg. Als Extreme wurden 10 und 30cm gemessen, die mit einer Gewichtszunahme von 7 bis 30kg begleitet wurden. Bei Mädchen setzt der puberale Entwicklungsschub im Zeitraum von etwa 2 Jahren früher ein als bei Jungen. Demnach ist der Beginn des Schubes bei ersteren durchschnittlich im Alter zwischen 11 und 13 ½, wobei das Wachstum nicht so ausgeprägt ist, wie beim anderen Geschlecht. „Das maximale Längenwachstum in der Pubertät beträgt bei Jungen 9,5 cm pro Jahr und 8 cm pro Jahr bei Mädchen. Nachher fällt das jährliche Wachstum deutlich ab und erreicht zwischen dem 16. und 19. Lebensjahr das Ende. (...) Somit ergibt sich ein Größenunterschied zwischen Mann und Frau, der 12-13 cm beträgt.“¹⁴

Beinahe alle für die Pubertät typischen somatischen Veränderungen fallen in die Zeit zwischen dem Einsetzen und das Abklingen des Wachstumsschubs. Daher ermöglicht das „universale Auftreten“¹⁵ des puberalen Wachstumsschubs gute Verknüpfungen beziehungsweise Vergleiche mit anderen gesetzmäßig stattfindenden körperlichen Veränderungen.

¹³ vgl. Tanner 1962, S.1

¹⁴ Fend 2000, S. 103

¹⁵ Dieser Begriff ist von Tanner geprägt worden und ist synonym zu „konstantes Phänomen“ zu verstehen.

1.2 Die Veränderung der Körperproportionen

Auch andere Regionen des Körpers sind in einer bestimmten Reihenfolge vom körperlichen Reifeprozess betroffen, wie Degenhardt, eine Psychologin, die sich mit der biologischen Beschreibung puberaler Merkmale auseinandersetzt, anhand der Beobachtungen einschlägiger Untersuchungen interpretiert. Die beschleunigte Zunahme dieses Wachstums erfolgt bei allen wachsenden Körperteilen nicht gleichmäßig. Sie verläuft sehr unterschiedlich, was zu der bereits angedeuteten Erscheinungsform der „Pubeszentendisharmonie“ führt. Die unteren Extremitäten lassen gegenüber den oberen einen Vorsprung feststellen, was soviel bedeutet, dass im unteren Bereich das Längenwachstum am Fuß beginnt, 6 Monate später am Unterschenkel und danach am Oberschenkel einsetzt.¹⁶ Die Wachstumsreihenfolge der Extremitäten im oberen Körperbereich ist sehr ähnlich, denn hier wachsen zuerst die Hände, danach die Hüften, Brust und Schultern und zum Schluss wird der Rumpf vom Wachstumsschub erfasst.¹⁷ Bei den Extremitäten zeigen die „distalen“ Abschnitte einen Wachstumsvorsprung gegenüber den „proximalen“ Abschnitten, beschreiben Biologen diesen Vorgang. Die Längenmaße der Beine und des Rumpfes liegen mit dem Maximum ihres Längenschubes etwa 1 Jahr auseinander, berichtet Degenhardt weiter und fügt hinzu, dass dem Maximum des Längenwachstums erst 6 Monate später das Maximum der Gewichtszunahme folgt.

Alle Dimensionen des Skeletts und der Muskulatur sind vom puberalen Wachstumsschub beeinflusst, sagt Tanner in seiner Abhandlung über die morphologischen Veränderungen des Körpers im Reifealter.

Die Physiognomie wandelt sich ebenfalls, was soviel bedeutet, dass obwohl der Schädel im frühen Kindesalter sein Wachstum weitgehend vollendet hat, diese auch auf den allgemeinen puberalen Antrieb reagiert.¹⁸ Der Gesichtsausdruck der Jugendlichen wird bestimmter, profilierter und die Proportion von Gesichtsschädel und Rumpf verändert sich insgesamt derart, dass der Schädel in Relation zum Rumpf kleiner wird. Tanner stellt fest, dass Jungen und Mädchen mit dem Eintritt in die Reifezeit dem sympathiewerbenden „Kindchenschema“, das durch die relative Dominanz des Kopfes gegenüber dem Rumpf charakterisiert ist, entwachsen.

¹⁶ vgl. Degenhardt 1969, S. 6

¹⁷ vgl. Fend 2000, S. 104

¹⁸ Goldstein 1939a, Shuttleworth 1939, zit. n.: Tanner 1962, S. 14

Das Herz und die Eingeweide in der Bauchhöhle wachsen nun beschleunigt, die Muskelkraft nimmt zu und die Fortpflanzungsorgane vergrößern sich beträchtlich. „Das Gehirn wächst während der Pubertät nur langsam und stufenweise, so dass plötzliche Veränderungen seiner Funktion wohl nicht zu erwarten sind. Dagegen setzt die Ausreifung der endokrinen Drüsen und insbesondere die Ausschüttung von Geschlechtshormonen setzt geradezu stürmisch ein.“¹⁹ Die Entwicklung des Gehirns wird am Ende des ersten Kapitels genauer besprochen.

Der Auslöser aller biologischen Veränderungen, die mit der Pubertät einsetzen, ist hauptsächlich das endokrine System, d.h. sie werden hormonal gesteuert.²⁰ Bei diesen Vorgängen sind die Drüsen jene Organe, die mittels Hormonen die Aktivität in bestimmten Körperzonen stimulieren. Es wirken verschiedene Hormonarten zusammen, die jeweils für diverse körperliche Veränderungen verantwortlich sind. Ein Wachstumshormon ist beispielsweise für die Stimulation der Skelettbildung zuständig. Eine andere Gruppe von Hormonen wirkt auf die Keimdrüsen und regt dabei die Produktion von weiblichen und männlichen Sexualhormonen an, die für die Entwicklung der „geschlechtstypischen“ Merkmale zuständig sind. Geschlechtstypisch deshalb, weil es sich um Merkmale handelt, die überwiegend aber nicht ausschließlich bei einem Geschlecht vorkommen.²¹

Weibliche sowie männliche Hormone werden im Körper beider Geschlechter produziert, jedoch passiert dies ab dem Einsetzen der Pubertät in unterschiedlichem Ausmaß. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle angeführt, dass man von „Geschlechtsspezifik“ spricht, wenn Merkmale gemeint sind, die nur bei einem Geschlecht vorkommen.

1.3 Geschlechtstypische Unterschiede von Wachstum und Körperproportionen

Um den körperlichen Reifestand eines jungen Menschen zu bestimmen ist die individuelle zeitliche Streuung der einzelnen Faktoren ausschlaggebend.

Allgemein sei zunächst gesagt, dass viele Unterschiede in Körperhöhe und Körperproportionen zwischen Jugend und Mädchen sich durch die geschlechtstypisch unterschiedlichen Entwicklungstempi und Entwicklungsmustern in den unterschiedlichen

¹⁹ Tanner 1962, S. 232

²⁰ vgl. Fend 2000, S. 109

²¹ vgl. Ewert 1983, S. 66

Wachstumssystemen erklären lassen. Die Geschlechtsunterschiede im Körperbau, „sexueller Dimorphismus“ genannt, sind am Beginn der Reifezeit teils verstärkt, teils entwickeln sie sich erst im Laufe dieses Lebensabschnittes.²² In Zusammenhang damit sind laut Ewert aus zahlreichen Befunden folgende hervorhebenswert. Er teilt sie nach sechs Körper-Merkmalen ein:

1. Der zu unterschiedlichen Zeiten einsetzende puberale Wachstumsschub wird als deutlichster Beleg für unterschiedliche Entwicklungstempi bei Jungen und Mädchen genannt. Bei Mädchen beginnt diese Entwicklungsphase trotz mit den Jungen vergleichbaren Bedingungen, zwei Jahre früher. Tanner erklärt diesbezüglich, dass je früher eine Entwicklung eintritt, diese umso schneller verläuft und früher abklingt. In diesem Fall bedeutet das, dass die Jungen über eine längere Zeit wachsen als die Mädchen.
2. Ein weiterer Unterschied ist der Knochenwuchs, denn dieser ist bei den Jungen stärker beschleunigt. Nach der Pubertät unterscheiden sich die beiden Geschlechter auf Grund der größeren Werte im Skelettbau deutlich von einander.
3. Im Kindesalter unterscheiden sich Jungen und Mädchen hinsichtlich der Körperhöhe kaum, da sie im gleichen Tempo wachsen, stellt Tanner fest. „Dadurch, dass der puberale Wachstumsschub bei männlichen Jugendlichen später einsetzt als bei weiblichen, verlängert sich die Gesamtdauer des Wachstums für den männlichen Organismus, der Körper wird also insgesamt größer.“²³
Bei den Jungen beginnt also die Entwicklungsbeschleunigung bei einem höheren Entwicklungsniveau. Denn in der Zeit, in welcher der weibliche Körper bereits ihren Wachstumsschub vollzieht, wächst der männliche Körper normal weiter. Hinzu kommt die etwas höhere Spitzengeschwindigkeit im Wachstum. Die Durchschnittswerte sind unter Kapitel 1.1 bereits genannt worden.
4. Ein weiterer „sexueller Dimorphismus“ zeichnet sich dadurch aus, dass durch unterschiedliche hormonale Steuerungen bei Jungen die Schulterbreite relativ stärker zunimmt als die Hüftweite bei Mädchen. Verantwortlich für die Zunahme der Knorpelzellen der Hüft- und Beckenregion sind Östrogene und unter dem Einfluss von Androgenen wachsen bei Jungen die Knorpelzellen der Schulterregion.
5. Hinsichtlich des subkutanen Fettgewebes ergibt sich ebenfalls ein erheblicher Unterschied. Laut Fausts Angaben verändert es sich bei Mädchen synchron mit der

²² vgl. Ewert 1983, S.64

²³ Tanner 1962, S. 52

Wachstumsbeschleunigung von 5,7cm beim Einsetzen des puberalen Wachstumsschubs auf 6,9cm. Bei Jungen nehmen diese Maße in dieser Phase von 4,8cm auf 4,5cm ab.

6. Ein weiteres von Ewert angeführtes geschlechtsspezifisches Unterscheidungsmerkmal ist die Körperkraft, definiert durch den Griffdruck am Handdynamometer sowie durch den Druck und Zug der Arme. Diese Faktoren nehmen laut Messungen in der Reifezeit zu und lassen auf die Entwicklung der Muskulatur Rückschlüsse ziehen. Bei Jungen wird eine klare Entwicklungsbeschleunigung festgestellt, während bei den Mädchen eine Beschleunigung solcher Art fehlt.²⁴

Im Gesamten gesehen verläuft die körperliche Entwicklung bei Mädchen mit einer größeren Geschwindigkeit als bei den Jungen.

1.4 Altersangaben nach dem Entwicklungsstand und der Begriff der physiologischen Reife

Biologen sehen sich gefordert Indikatoren zu verwenden mit deren Verwendung sie die körperlichen Merkmale zum „physiologischen Alter“ zusammenfassen können, da das chronologische Alter keine genauen Angaben diesbezüglich erkennen lässt. Probleme bei extremem Wachstum lassen sich beispielsweise auf diese Weise abklären. Mit den folgenden, von Tanner entwickelten vier Systemen, ist eine solche Kennzeichnung der Entwicklung reifender Jugendlicher möglich.

²⁴ Hierzu sind Messungen von Faust (1977, S. 73) nützlich um die Veränderungen der Körperkraft klar ersichtlich zu machen. In diesen Untersuchungen können in Einzelfällen diese Verhältnisse zwischen Geschlechtern umgekehrt sein.

1.4.1 Das Skeletalter

Das Skeletalter ist der am häufigsten verwendete Indikator der physiologischen Reife. Dabei stützt man sich auf die Auswertung von Röntgenbildern um den jeweiligen Stand der Knochenentwicklung zu beurteilen.

Wie bereits erwähnt, verändern sich gleichzeitig mit dem Körperwachstum die Maße des Skeletts. „Der Schäeldurchmesser beschleunigt sein Wachstum; die Handwurzelknochen wachsen und verknöchern schneller; (...).“²⁵

Zur Auswertung der Knochenwerte kann man an jedem Körperteil Messungen durchführen, aber laut Experten hat es sich als praktisch erwiesen Röntgenbilder der Hand und des Handgelenkes zu untersuchen, weil man hier in einem relativ kleinen Gebiet viele Knochen und Epiphysen (=Zuwachs) findet. Gute röntgenologische Rückschlüsse auf das Reifestadium lassen auch Untersuchungen am Fuß, Knie, Ellenbogen sowie an der Hüfte und an der Schulter zu. Beurteilt wird der Reifegrad des Skeletts nach dem jeweiligen Entwicklungsstand sowie nach Unterschieden in der Anzahl, Form und Ausdehnung der „Knochenkerne“²⁶, erklärt Tanner die Untersuchungsmethoden weiter.

1.4.2 Das Zahnalter

Das Zahnalter kann nach dem gleichen Prinzip wie das Skeletalter bestimmt werden. Dabei werden die Durchbruchzeiten der Zähne sowie die Entwicklung der Zahnwurzel und -krone festgehalten.²⁷ Röntgenbilder liefern in diesem Zusammenhang gute Möglichkeiten zur genaueren Bestimmung der physiologischen Reife.

Mädchen sind in allen Entwicklungsabschnitten des permanenten Gebisses den Jungen voraus. Auch nach dem Zahnalter beurteilt haben Mädchen einen Reifevorsprung, wobei individuell betrachtet die Unterschiede von Zahn zu Zahn, von Geschlecht zu Geschlecht, unterschiedlich sind. Diese Unterschiede sind jedoch viel geringer als die Merkmale, die zur Feststellung des Skeletalters untersucht werden.

²⁵ Degenhardt 1969, S. 5

²⁶ Das ist das Verknöcherungszentrum der Knochen, das im Laufe der Kindheit entsteht und zur Bestimmung des Skelett- bzw. Knochenalters dient.

²⁷ vgl. Tanner 1962, S. 82

Im Jugendalter sind die Untersuchungen über den Reifegrad des Gebisses weniger aussagekräftig als das Skeletalter oder der Entwicklungsstand der sekundären Geschlechtsmerkmale, denn schon zu Beginn der Pubertät ist das bleibende Gebiss fast vollständig entwickelt.²⁸ Vermutlich ist das Zahnalter im Zusammenhang mit Jugendlichen dann interessant, wenn man die physiologische Reife zu Beginn der Pubertät feststellen oder die Reife in einem differenzierten Ausmaß herausstellen will. Zur Einstufung von Entwicklungsstörungen kann das Zahnalter sicherlich auch nützlich sein.

1.4.3 Das morphologische Alter

Zur Feststellung des morphologischen Alters werden die beiden Kriterien Körpergröße und Körperform nach ihrem Reifegrad untersucht. Die Beurteilung nach der Körperlänge wird mittels Abmessen des/r Jugendlichen nach einer bestimmten Methode vorgenommen. Grundsätzlich gilt, dass der/die Jugendliche, der/die für sein/ihr Alter überdurchschnittlich lang ist, während der Reifezeit einen Vorsprung gegenüber den anderen hat. Es kann sich aber auch um eine/n besonders große/n Jugendliche/n, deren/dessen Körperlänge in allen Entwicklungsstufen überdurchschnittlich groß ist, handeln.²⁹ Das Alter gemäß der Längenentwicklung wird ermittelt indem man jenes Alter angibt, das der gemessenen Körperlänge durchschnittlich entspricht. Diese Angabe hat, wie Tanner sagt, einen begrenzten Wert, weil sich in ihr Kriterien der Reife mit Körperbaumerkmalen vermischen.³⁰ Bei dem Unterfangen die Körperform, das zweite Kriterium, zu definieren um das „Proportionsalter“³¹ festzustellen, gilt prinzipiell: „Besonderheiten der Körperform, die sich aus dem Wachstum ergeben, von solchen zu unterscheiden, die typisch für die verschiedenartig ausgeprägten Körperbaumerkmale des Erwachsenen sind“.³² Godin (1903, 1919) hat bereits den Gedanken, die Entwicklungsstadien durch die jeweils typischen Größenverhältnisse der Körperteile zu kennzeichnen, aufgegriffen. Er setzte den Volumen des Rumpfes und den des Kopfes sowie das Verhältnis zwischen Beinlänge und dem Volumen

²⁸ vgl. Tanner 1962, S. 82

²⁹ vgl. ebd., S. 88

³⁰ Beim Vergleich von Längenwachstum und der Entwicklung einzelner Körperbaumerkmale, können bei einem jungen Menschen unterschiedliche Durchschnittsaltersangaben festgestellt werden. Wie man mit Messergebnissen dieser Art verfährt möchte ich hier nicht ausführen, weil es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

³¹ bedeutet das Selbe wie „morphologisches Alter“

³² Tanner 1962, S. 88

des Rumpfes in Beziehung. Dieser Gedanke basierte auf der Tatsache, dass es ein Wachstumsgefälle gibt, bei dem der Kopf zuerst wächst und sich an seine annähernde endgültige Größe entwickelt noch bevor der Brustkorb dieses Stadium erreicht. Danach entwickeln sich die Beine. Geschlechtsunterschiede beeinflussen dieses Gefälle während der Reifung nicht.

1.4.4 Das Alter gemäß der Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmale

Im Zentrum puberaler Entwicklungsprozesse steht die Geschlechtsreifung, die zur Reproduzierfähigkeit des Menschen führt. Die Einteilung anhand des Auftretens von Veränderungen der sekundären Geschlechtsmerkmale in dieser Phase soll nun beschrieben werden. Dieser Beurteilungsmaßstab verdient eine besondere Beachtung.

„Als *primäre Geschlechtsmerkmale* bezeichnen wir die der Fortpflanzung dienenden inneren und äußeren Organe. *Sekundäre Geschlechtsmerkmale* sind dagegen solche, in denen sich die Geschlechter unterscheiden, ohne daß sie in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Fortpflanzung stehen.“³³ Letztere bilden sich in der Reifezeit, in einer interindividuell relativ konstanten Reihenfolge aus. Weil man über das Auftreten und den Ausprägungsgrad von Reifemerkmale Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand der körperlichen Reifung ziehen kann, spricht man hier von Reifemerkmale, wie Ewert erläutert.

Tanner war der Erste, der die Entwicklungsindikatoren der sekundären Geschlechtsmerkmale, welche den Entwicklungsstatus von Jugendlichen zu kennzeichnen helfen, systematisch zusammengestellt hat. Nun werden diese in der Reihenfolge ihres zeitlichen Auftretens erörtert: Das Auftreten der Schambehaarung steht an erster Stelle; auf Lateinisch „pubescere“ genannt.³⁴ Von diesem Wort sind die Bezeichnungen Pubeszenz, was auf Deutsch Geschlechtsreifung bedeutet, und Pubertät, also die Zeit der Eintretenden Geschlechtsreife, abgeleitet, die dem hier behandelten Entwicklungsabschnitt den Namen gegeben haben. Als nächsten „Entwicklungsindikator“ (Fend 2000) folgt die Axillarbehaarung bzw. Achselbehaarung mit welchem sich zeitgleich die Schweißdrüsen der Achselhöhle

³³ Ewert 1983, S. 68

³⁴ vgl. ebd., S. 68

vergrößern.³⁵ Bis sich die Entwicklung zur Erwachsenenform vollzieht, dauert es noch mehrere Jahre.

Im Entwicklungsverlauf treten an diesem Punkt Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf, die ich nacheinander beschreiben werde:

Bei den Mädchen wird als nächstes Reifemerkmals die Umwandlung der Brust, durch die Schwellung des Warzenhofs, erkennbar. Auf diese folgt die Menarche.

„Die zeitliche Festlegung des Eintritts in die Reifezeit bei Mädchen wird häufig durch das Auftreten der ersten Monatsblutung dargestellt.“³⁶ Als durchschnittliches Menarchealter gibt Tanner 12;9 Jahre an. In den meisten untersuchten Fällen gehen jedoch die drei zuvor genannten körperlichen Entwicklungsindikatoren dem Auftreten der ersten Regelblutung voraus.³⁷ Auch die Spitzengeschwindigkeit des Längenwachstums ist zu diesem Zeitpunkt abgeklungen. Da die erste Regelblutung zeitlich offensichtlich nicht an erster Stelle ist, stellte sich die Frage, aus welchem Grund dieses Merkmal dennoch als Beginn der Reifezeit gelten soll. Die Erklärung dafür ist der Zusammenhang des Eintritts der Menarche mit dem Auftreten der sekundären Geschlechtsmerkmale und anderer körperlicher Veränderungen. Untersuchungen ließen feststellen, dass die höchsten Korrelationen mit der ersten Regelblutung sich mit dem schnellsten Längenwachstum, dem Auftreten der Brustknospe und dem der Pubesbehaarung, ergeben. Durch diese Werte wird begründet, dass der Eintritt in die Reifezeit bei Mädchen unter biologischen Gesichtspunkten durch das Auftreten der Menarche charakterisiert werden kann.³⁸

Bei den Jungen setzt sich die Reihenfolge der Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale, nach dem Auftreten der Schambehaarung und der Achselbehaarung mit dem Erfolgen des ersten Samenergusses fort. Der Zeitpunkt lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen, da alle Angaben auf Interviewdaten beruhen, denen auf Grund der Fragen aus dem Intimbereich eine erhebliche Unsicherheit anhaftet, erklärt Ewert.³⁹ Tanner führt an, dass laut einer großen Stichprobe an amerikanischen Jungen, es bei 90% zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr zur ersten Ejakulation kam, wobei das Durchschnittsalter unter 14 Jahren lag.

³⁵ vgl. Ewert 1983, S. 69

³⁶ Degenhardt 1969, S. 7

³⁷ vgl. Ewert 1983, S. 70

³⁸ vgl. Degenhardt 1969, S. 8

³⁹ vgl. dazu die Ergebnisse der Jugendstudie 1991 und 1996 des Jugendwerk der Deutschen Shell AG in: Zinnecker (Hg.) 1996, S. 229-245

Ewert sieht anhand jüngerer Studien von Mönks (1976) und Undeutsch (1976) diesen Durchschnittswert als bestätigt.

Bezüglich des Einsetzens des Stimmbruchs sind die Angaben ebenfalls unsicher. „Der Stimmwechsel ist durch die wachstumsbedingte Veränderung des Kehlkopfs und der Stimmbänder beim Jungen bedingt und beträgt insgesamt etwa eine Oktave.“⁴⁰ Der Wechsel von der hohen zur tiefen Stimme vollzieht sich allmählich und wird nur bemerkt, wenn Jungen durch falsche Intonation sogenannte „Kickser“ von sich geben oder innerhalb eines Satzes korrigierend die Tonhöhe wechseln. Der Stimmwechsel ist oft erst nach Beendigung der Pubertät abgeschlossen.⁴¹

1.5 Entwicklung des Gehirns

Fend weist auf die strukturellen und funktionellen Veränderungen des Gehirns hin, wenn er die körperliche Entwicklung von pubertierenden Jugendlichen erläutert, und befindet diese als ebenfalls aufschlussreich. Je nach Lebensalter weist dieser Organismus ein unterschiedliches Wachstumstempo auf. „Die größte Geschwindigkeit legt der Organismus zwischen dem 5. Vitalmonat bis zum Ende des dritten Lebensjahres an den Tag.“⁴² Das Hirngewicht nimmt in den ersten zwei Lebensjahren um 350% zu, in den nächsten zehn Jahren nur noch um 35%. Im 14. Lebensjahr erreicht das Gehirn sein endgültiges Gewicht und dessen Reifeprozess schließt zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr ab. „Diese relativ unbefriedigende Kenntnis der puberalen Entwicklung geistiger Fähigkeiten findet leider auch keinerlei Vertiefung durch ein exaktes Wissensgut über das anatomische oder physiologische Wachstum des Gehirns.“⁴³

⁴⁰ Ewert 1983, S. 70

⁴¹ vgl. Tanner 1962, S. 42

⁴² Fend 2000, S. 105

⁴³ Tanner 1962, S.226

2 Jugend aus der Perspektive der Psychologie

Die Perspektive der Psychologie gibt Aufschluss über das Verhalten und Erleben. Soweit es die Jugend betrifft, die hier das Objekt der Betrachtung ist, werden in diesem Kapitel Entwicklungsprozesse, die in diesem Altersabschnitt ablaufen, erläutert werden. Es geht lediglich um einen Einblick in die Disziplin der Psychologie, anhand der Beschreibung einiger Aspekte, um sich einen Eindruck darüber verschaffen zu können, wie sie zur Erkenntnisgewinnung gelangt. Ich beginne meine Ausführungen mit der Darstellung der Verarbeitung körperlicher Veränderungen von Jugendlichen. Danach möchte ich auf die kognitive Entwicklung eingehen und zuletzt auf den Ablöseprozess der Jugendlichen von ihren Eltern. Auch hier wird rein deskriptiv vorgegangen ohne pädagogische Stellungnahme.

2.1 Verarbeitung der körperlichen Veränderungen

Mit den in Kapitel 1 aus biologischer Sicht beschriebenen körperlichen Veränderungen gehen tiefgreifende psychische Wandlungen einher. Davon wird in der modernen Entwicklungspsychologie ausgegangen. Diese Zusammenhänge sollen in diesem Kapitel dargelegt werden.

Weibliche sowie männliche Jugendliche erfahren vielfältige Veränderungen. Sehr offensichtlich, und damit für sie bedeutsam, ist das Wachstum ihres Körpers und die Entwicklung ihrer sekundären Geschlechtsmerkmale. Wie bereits aus der biologischen Forschung der körperlichen Entwicklung im Jugendalter zu erfahren war, tritt die Pubertät mit ihren Folgen bei allen Jugendlichen auf. Der Ablauf erfolgt immer in gleicher Weise, jedoch gibt es eine Variation beim Zeitpunkt des Einsetzens diverser Vorgänge. Jungen sind zwei Jahre älter, wenn bei ihnen die Pubertät einsetzt. Den körperlichen Entwicklungsstand betreffend gibt es unter Jugendlichen des gleichen Geschlechtes Unterschiede und beide Geschlechter miteinander verglichen, noch größere. In diesem Zusammenhang wird oft das bekannte Phänomen genannt, dass Unterschiede zwischen Mädchen im 13. Lebensjahr und Jungen desselben Alters besonders auffällig sind.

Die psychologische Forschung sucht in Zusammenhang mit den körperlichen Veränderungen von Jugendlichen zunächst nach deren Ursachen und bezieht sich aus diesem Grund auch auf

Erkenntnisse der Biologie. Hierbei ist die Wirkung von Hormonen von Interesse, die der biologische Auslöser für den körperlichen Entwicklungsprozess von Mädchen und Jungen sind, wie wir bereits aus dem ersten Kapitel wissen. Hormonelle Veränderungen haben eine komplexe Struktur und bewirken neben dem Wachstum des Körpers ebenso den physiologischen Vorgang der Entwicklung der sekundären Geschlechtsteile sowie der Reproduktionsreife.

„Das Ausmaß und die Tragweite der körperlichen Veränderungen legen die Erwartung nahe, daß mit ihnen viele psychische Konsequenzen verbunden sein müßten.“⁴⁴ Bereits die ersten wissenschaftlichen Versuche, die das Verhalten von Jugendlichen zu erklären suchten, gingen von der These aus, dass Verhaltensänderungen der Jugendlichen sich vor allem von den biologischen Veränderungen ableiten lassen. Die „klassische Meinung“ war, führt Busemann (1959) aus, dass biologische Veränderungen quasi Entwicklungsmotoren sind und die damit in Verbindung stehenden hormonellen Veränderungen die psychischen Prozesse verursachen. Man nahm an, dass die Pubertätsphase von psychischen Gestimmtheiten charakterisiert ist, wie „Aufwallung“ und Beruhigung, Erregung und Stabilität in einer hormonell bedingten Abfolge. Nach diesen Vorstellungen wurde die Jugendzeit als eine Lebensphase gesehen, in der Mädchen sowie Jungen angetrieben sind von einem Entdeckungs- und Erkundungsdrang, nach neuen Beziehungen streben, ihre neuen Kräfte zunehmend nutzen und das Bedürfnis haben, neue Erfahrungen zu sammeln. Waren früher diese Zusammenhänge nur Annahmen, konnte man sie durch die modernen Methoden der Hormonmessung über die Blut- oder Speichelanalyse mit Hilfe der Radioimmunologie genauer untersuchen, erläutert Fend, ein Psychologe, der sich mit der modernen Entwicklungspsychologie auseinandersetzt.

Tatsächlich erwies sich die Hormon-Verhaltens-Forschung als sehr kompliziert und es ergaben sich viele methodische Schwierigkeiten, für die es noch immer keinen Konsens über mögliche Lösungen gibt. Trotzdem ist sie eine der attraktivsten Methoden, die nicht allzu klaren Wechselbeziehungen zwischen Hormonen und dem menschliche Verhalten zu analysieren.⁴⁵ Allerdings steht man am Anfang ihrer Erforschung. Der Vollständigkeit halber möchte ich anmerken, dass umgekehrt das Verhalten auf die Hormonproduktion auch Einfluss ausüben kann, wie mehrere Studien belegen.

Die wichtigsten Ergebnisse des Zusammenhanges zwischen hormonellen Veränderungen und psychosozialen Folgen, worunter das Wechselspiel zwischen subjektiven

⁴⁴ Fend 2000, S. 225

⁴⁵ vgl. ebd., S. 226

Verarbeitungsprozessen Jugendlicher sowie sozialen Reaktionen ihrer Umgebung zu verstehen ist, sollen hier kurz, aus der Sicht Fends, angesprochen werden. Die Hormon-Verhaltens-Forschung geht in der Regel von kausalen Mechanismen aus. „Damit wird insofern ein „bewußtloses“ Verursachungsmodell unterstellt, als nicht im Mittelpunkt steht, wie Jugendliche und ihre sozialen Bezugspersonen die körperlichen Veränderungen *wahrnehmen, bewerten*, mit „Sinn“ verbinden und auf dieser Grundlage dann *handeln* und *empfinden*.“⁴⁶ Für manche spezifischen Wirkungszusammenhänge ist dieses Modell zutreffend, erklärt Fend, befürwortet jedoch ein Wirkungsmodell, nach dem die Person ihre Entwicklung aktiv selbst gestaltet und nachdem anzunehmen ist, „daß die entscheidenden Entwicklungsprozesse über die bewußte Verarbeitung der verschiedenen pubertären Prozesse verlaufen“⁴⁷. Die Bewältigung der körperlichen Veränderungen wird dadurch zu einer bewusst zu gestaltenden Entwicklungsaufgabe mit bestimmten Merkmalen, die nun besprochen werden.

Fend beschreibt in seinem Wirkungsmodell, das er „Verarbeitungsmodell“ nennt, den Verlauf folgendermaßen: Der junge Mensch interpretiert subjektiv zunächst die sowohl äußerlich sichtbaren puberalen Prozesse als auch die inneren Stimmungen und Impulse. Auf diese körperlichen Veränderungen folgen Reaktionen des sozialen Umfelds, welche gleichzeitig Maßstäbe dafür vorgeben, wie Mädchen und Jungen ihren Körper beurteilen sollen. Die Jugendlichen registrieren die Reaktionen und erleben diese als anerkennend und aufbauend oder als ablehnend und somit erniedrigend. Dabei sind personale und soziale Ressourcen ausschlaggebend, gemeint sind damit Merkmale der jeweiligen Persönlichkeit und das private Netzwerk, in das man eingebunden ist. Sehr selbstbewusste Kinder verarbeiten ihre Entwicklung in der Jugendzeit anders als sehr schüchterne oder unsichere. Soziale Komponenten spielen dabei auch eine Rolle und wirken unterschiedlich. „Wer gut eingebettet ist und hilfreiche Geister um sich hat, wird mit den körperlichen Veränderungen besser zurecht kommen als isolierte Jugendliche in einer tendenziell feindlichen Umwelt.“⁴⁸

Diese Wahrnehmungen von sich selbst bewirken eine „kognitive Selbstrepräsentation“ des eigenen Körpers, wie Fend es nennt, die zu einer mehr oder weniger günstigen Einschätzung der Attraktivität verschiedener Merkmale des eigenen Aussehens führt. Daraus gehen emotionale Reaktionen der Verunsicherung, der Freude oder Niedergeschlagenheit, die sich wiederum auf das Verhalten auswirken, hervor. Demnach bleibt es meistens nicht bei diesen

⁴⁶ Fend 2000, S. 229

⁴⁷ ebd.

⁴⁸ vgl. ebd., S. 230

kognitiven und emotionalen Reaktionen der Jungen und Mädchen, sondern sie beginnen ihren Körper zu kreieren. Es wird gefastet, sich in kosmetischer Verbesserung versucht, bei Mädchen sorgfältige Kleiderwahl und bei Jungen sportliche Aktivität betrieben.

Schließlich gelangen die sozialen Ergebnisse des eben beschriebenen Prozesses in die generalisierte emotionale Reaktion der jungen Person sich selbst gegenüber. Je nachdem ob die Ergebnisse das Selbstbewusstsein stabilisierend oder schwächend wirken, kommt es bei der/dem Jugendlichen zu euphorischen Akzeptanzerfahrungen oder depressiven Verstimmungen, erklärt Fend. Häufig kann es bei Jugendlichen zu einer Überbewertung von vorhandenen oder vermeintlichen körperlichen Mängeln kommen, die zu neurotischen Fehlentwicklungen führen. Dieses Phänomen wurde als Theresites-Komplex beschrieben.⁴⁹ Er kann das Ergebnis der vermehrten Beobachtung der eigenen Körperlichkeit und des Vergleiches mit anderen sein. Der Komplex stellt in der psychologischen Forschung eine Abweichung von der Norm dar.

„Auf der Grundlage detaillierter Selbstbeobachtung und vielfältiger sozialer Rückmeldungen generalisiert der heranwachsende Mensch seine Wahrnehmungen zu einem allgemeinen Urteil, ob man eher gut oder schlecht aussieht.“⁵⁰ Das kann als die Conclusio der/des Jugendlichen gewertet werden, worauf sie/er ein „Selbstkonzept des Aussehens“ generalisiert. Es wird angenommen, dass das eine Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung hat, weshalb es in der Forschung große Aufmerksamkeit erhielt.

2.1.1 Geschlechtsspezifische körperliche Veränderungen

Nun möchte ich geschlechtsspezifische körperliche Veränderungen in Betracht ziehen, die sich laut Remschmidt, einem Psychologen sowie Kinder- und Jugendpsychiater, auf den Erwerb der Geschlechterrollen nicht unerheblich auswirken. In der Adoleszenz sorgt sich jede/r Jugendliche bezüglich ihrer/seiner Körpergröße, Figur und Gewicht. Laut Zahlen machen das rund die Hälfte aller Mädchen und ein Drittel aller Jungen. Die Sorgen beruhen auf Befürchtungen, zu klein zu bleiben, zu groß zu sein oder zu werden sowie auf der für diese Zeit typischen Befürchtung, disproportioniert zu sein.

⁴⁹ vgl. Remschmidt 1992, S. 89

⁵⁰ Ewert 1984, Kracke 1993 zit. n.: Fend 2000, S. 236

In vielen Bereichen gibt es bezüglich der Einschätzung ihrer Körpermerkmale Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Aus den Forschungsergebnissen von Remschmidt geht weiters hervor, dass die Gesellschaft körperliche Kraft, sportliche Betätigung und eine muskulöse Figur als Merkmale männlichen Verhaltens wertet. Diese sind infolgedessen für Jungen sehr wichtig. Jedoch für Mädchen sind sie wegen der andersartigen Geschlechtsrolle weniger wichtig, beziehungsweise von negativer Bedeutung. Sie messen dem Gesicht, der Figur und der Haut mehr Bedeutung zu. Letztere ist allerdings Jungen und Mädchen wichtig, da bei beiden in der Adoleszenz „Acne vulgaris“ auftritt.

Wie bereits erwähnt, haben beide zu einem nicht geringen Teil Befürchtungen ihre Körperproportionen betreffend. Beide Geschlechter machen sich Sorgen, wenn ihre Nase hervorsteht. Jungen, weil ihre Arme im Vergleich zu den Beinen zu lang wirken, die Backenknochen zu weit vortreten und Mädchen, weil die Hüften zu breit wirken.⁵¹ Diese Disproportionierung, die, wie aus dem ersten Kapitel hervorgeht, in der unterschiedlichen Wachstumsgeschwindigkeit der verschiedenen Körperteile begründet ist, wird in der Regel am Ende dieser Phase jedoch wieder ausgeglichen.

Meistens geben Jugendliche aus Angst davor, sich vor den Erwachsenen lächerlich zu machen, Befürchtungen wie vorhin beschrieben, nicht zu. „Im inadäquaten, ungeschickten oder verletzenden Verhalten erwachsener Bezugspersonen haben nicht wenige Pubertäts- und Adoleszenzkrisen ihren Ursprung, (...)“⁵², was zu Störungen der Sexualentwicklung, Identitäts- und Autoritätskrisen führen kann.

Die Einschätzung des eigenen Entwicklungsstandes verändert sich mit der Zeit, je nach Alter, was zur Folge hat, dass die den Körpermerkmalen zugemessene Bedeutung gemindert wird.

„Menarche und Spermarche sind schließlich Schlüsselereignisse für die Reifeinschätzungen, wengleich sich um diese Ereignisse viele Spekulationen der Jugendlichen ranken, die größtenteils aus Unwissenheit resultieren.“⁵³ Wenn Mädchen beim Einsetzen ihrer Menarche über diese nicht aufgeklärt sind und für sie als unerwartetes und unbekanntes Ereignis auftritt, kann dies zu psychischen Belastungen führen. Beunruhigend für Mädchen ist eine Verzögerung oder eine vermeintliche Verzögerung ihres Menarcheeintritts. Diese Sorgen sind nicht unwichtig, wenn man bedenkt, dass die Menarche für die sexuelle Identitätsentwicklung von großer Bedeutung ist, folgert Remschmidt.

⁵¹ vgl. Remschmidt 1992, S. 90

⁵² Remschmidt 1992, S. 87

⁵³ Fend 2000, S. 233

Bei den Buben hat das Auftreten der Ejakulation psychische Implikationen. Auch hier, sagt Remschmidt, kann die fehlende Aufklärung, also die fehlende Vorbereitung auf dieses Ereignis der Ursprung von Schwierigkeiten sein. Da die erste Ejakulation häufig durch Masturbation herbeigeführt wird und zweites oft mit Schuldgefühlen verbunden ist, können dadurch innere Konflikte entstehen. Ebenso löst das Ausbleiben der Ejakulation bei Vorhandensein sexueller Erlebnisse vielfach Beunruhigung aus. Andererseits ist die Ejakulation ein positives Erlebnis, da sie mit sexueller Befriedigung verbunden ist und weil Spekulationen darüber wegfallen, ob man fähig ist, einen Orgasmus zu bekommen.

Soviel vorerst zu Aspekten der Entwicklungspsychologie in Zusammenhang mit der körperlichen Entwicklung von Jugendlichen.

2.2 Kognitive Entwicklung

Äußerlich nicht sichtbar wie die biologische Reifung, aber nicht minder bedeutsam ist in der psychologischen Jugendforschung die Entwicklung der kognitiven Funktionen, die sich im Übergang vom Kindesalter in das Jugendalter und währenddessen vollzieht. Damit kein Missverständnis aufkommt, möchte ich vorausschicken, dass die Begriffe „kognitive Entwicklung“ und „Intelligenzentwicklung“ in der Literatur synonym verwendet werden.

Während der kognitiven Entwicklung verändert sich die Denkweise, wodurch „neue innere Voraussetzungen für Lernen und die aktive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“⁵⁴ geschaffen werden. Die Teildisziplin der Psychologie, die sich mit diesem Gegenstandsaspekt auseinandersetzt, ist die kognitive Psychologie: Ihr Gegenstand sind die psychischen Zustände und Prozesse, die beim Menschen zwischen der Reizaufnahme und dem Verhalten vermitteln.

In der Literatur finden sich auch zu diesem Aspekt diverse Theorien über die kognitive Entwicklung von Jugendlichen. Es sind Kriterien angegeben, anhand welcher die Entwicklung der Denkweise von jungen Menschen nachvollziehbar sein soll. Wiederum soll hier ein Einblick in die Thematik gegeben werden, um aufzuzeigen, welche Aspekte in der

⁵⁴ Fend 2000, S. 113

Psychologie als Disziplin Berücksichtigung finden, wenn sie den Blick auf Jugendliche richtet.

Wit und Veer, zwei international anerkannte Entwicklungspsychologen, schildern in ihrer Darstellung in Zusammenhang mit kognitiver Entwicklung von Jugendlichen zwei Betrachtungsweisen der Entwicklung der Intelligenz. Diese sind, wie sich herausgestellt hat, dem Konzept der klassischen Intelligenzentwicklung im Lebenslauf zugehörig.

Psychologen, die sich mit der Beurteilung von Personen anhand von psychologischen Tests befassen, formulieren verschiedene Veränderungen in der „Intelligenzfunktion“ in erster Linie in „quantitativem Sinn“. Dabei geht man davon aus, dass Jugendliche verschiedene Aufträge rascher, besser und effizienter auszuführen fähig sind als Kinder. Diese Betrachtungsweise nennt man „psychometrische Betrachtungsweise“. Oft wird sie zur Beurteilung von schulischen und beruflichen Fähigkeiten verwendet oder für Vergleiche mit den Altersgenossen.

Eine andere Gruppe von Psychologen interessiert sich vor allem für die Art und Weise, wie jemand an Probleme herangeht. Ein besonderes Interesse gilt der Art der Argumentation, die Jugendliche zu gebrauchen beginnen und den Unterschieden ihres Denkens im Vergleich zu früheren Perioden. Diese Betrachtungsweise wird als „qualitative“ bezeichnet und wird gerne in der Entwicklungspsychologie herangezogen. „Man kann dadurch beispielsweise Erkenntnisse gewinnen, wie sich im Verlauf der Entwicklung die Sicht eines Menschen bezüglich verschiedener Probleme verändert.“⁵⁵

Des besseren Verständnisses wegen, sollen diese beiden Betrachtungsweisen von Intelligenz nun etwas näher erläutert werden: „In der *psychometrischen Betrachtungsweise* wird Intelligenz als ein mehr oder weniger konstantes, messbares Merkmal einer Person verstanden.“⁵⁶ Es wird davon ausgegangen, dass Intelligenz ein hypothetisches Konstrukt ist, womit gemeint ist, dass jeder Mensch eine für ihn kennzeichnende Intelligenz besitzt. Von einer einzigen, zutreffenden Definition von Intelligenz kann daher nicht ausgegangen werden. Wie man Intelligenz beschreibt, hängt davon ab, welches Verhalten man erklären möchte. Um zumindest eine Idee davon zu bekommen, wie sich „Intelligenz“ definieren lässt, sei Wechsler genannt, der Urheber eines sehr gebräuchlichen Intelligenztests, der Intelligenz als „die

⁵⁵ Wit/Veer 1982, S. 59

⁵⁶ Wit/Veer 1982, S. 60

allgemeine Fähigkeit des Individuums, zielgerecht zu handeln, folgerichtig zu denken und angemessen mit seiner Umwelt umzugehen“⁵⁷ beschreibt.

Die Ermittlung der Intelligenz geschieht, indem man einer Person eine Anzahl von Aufgaben zur Lösung vorlegt, die für intelligentes Handeln kennzeichnend und repräsentativ gehalten werden, erläutern Wit und Veer. Diese Aufgaben beziehen sich unter anderem auf die Lösung von Problemen, auf Gedächtnisleistungen, auf sprachliche und perzeptuelle Fähigkeiten. Diese Tests messen die Intelligenz in einer Zahl, dem so genannten Intelligenzquotienten (IQ) und zeigen an, welches Niveau eine Person anhand verschiedenartiger Aufgaben im Durchschnitt zu erreichen fähig ist. Es gibt jedoch Autoren, die statt der Messung dieses Wertes verschiedene Faktoren zur Beurteilung der Intelligenz heranziehen, wie Gedächtniskapazität, logisches Denkvermögen, Kreativität und Ähnliches. Faktoren dieser Art finden sich bei jedem Menschen in verschiedenem Ausmaß.

Wie bereits gesagt, wird die Messung der Intelligenz praktiziert, um einem Individuum einen quantitativen Wert zuweisen und seine Leistungen mit Personen aus derselben Altersgruppe vergleichen zu können.

Folgender geschlechtsspezifischer Unterschied verdient in Zusammenhang mit der Erstellung von Intelligenztests Aufmerksamkeit: Formales Denken wird bei Jungen häufiger festgestellt als bei Mädchen. Vermutet wird, dass die Inhalte der bei der Untersuchung verwendeten Aufgaben sich mehr nach „männlichen“ Interessen richtet. „Zudem gibt es Grund zur Annahme, daß mit Beginn des Jugendalters mehr als ein einziges Modell möglich ist, nachdem sich die Intelligenz weiterentwickelt; die Lösung von Problemen mittels formaler Denkopoperationen dürfte nur eine der Varianten sein.“⁵⁸

Beim Begriff der Intelligenz in der entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise wird als bedeutendster Vertreter Piaget genannt, der, wie bereits oben angesprochen, von zwei zentralen Annahmen ausgeht: Erstens sieht er Intelligenz als Bestandteil eines biologischen Adaptationsprozesses; zweitens geht er davon aus, dass sich mit zunehmendem Alter neue Intelligenzstrukturen entwickeln und in Zusammenhang damit sich qualitative Veränderungen ergeben.

Piaget führt in einer Vorannahme zu seinen Theorien ein Modell für einen biologischen Adaptationsprozess an, bei dem er fest davon ausgeht, dass es in „frühen Stufen der

⁵⁷ Wechsler 1944, 1952 zit.n.: ebd.

⁵⁸ Wit/Veer 1982, S. 69

menschlichen Entwicklung, also in der Embryonalentwicklung und beim Neugeborenen, (...) es feste Regelkreise (gibt) zur Steuerung von lebenserhaltenden Prozessen.“⁵⁹ Alles, was zum Überleben notwendig ist, müsse in Form innerer Programme vorgegeben sein, die durch bestimmte Reize und Reizkonfigurationen abgerufen werden. Die angeborenen Verhaltensmuster entwickeln sich also mit der Zeit dadurch, dass die Bewegungsabläufe an die jeweilige Situation angepasst werden, wie beispielsweise das Saugen an der Brustwarze sich weiterentwickelt bis zur Nahrungsaufnahme über den Löffel.

„Veränderungen in der Intelligenzstruktur kommen durch einen Interaktionsprozeß zustande, der einerseits stark von der inneren Reife (vor allem bei jüngeren Kindern), andererseits von verschiedenartigen Erfahrungen abhängt.“⁶⁰ Zu diesen Erfahrungen zählen die soziale Erfahrung und alles, was an Kultur weitergegeben wird; auch die physische Erfahrung ist ausschlaggebend, weil man durch diese die Eigenschaften von Objekten kennen lernt. Die mathematische Erfahrung hat ebenfalls ihre Wichtigkeit, da innerhalb dieser das Kind durch aktives Experimentieren logische Gesetzmäßigkeiten entdeckt.

Fend berücksichtigt in seiner modernen Entwicklungspsychologie, um die Funktionsweise des menschlichen kognitiven Apparates zu erklären und die Entwicklung der intellektuellen Funktionen im Lebenslauf vorzustellen, verschiedene Modelle. Allerdings orientiert er sich, wie viele Theoretiker, an Piaget. Er geht davon aus, dass die Veränderung der manifesten Leistungsfähigkeiten im Lebenslauf aus dem Zusammenspiel von zwei Wirkungsbereichen resultiert: Erstens hat die biologische Evolution die organischen Voraussetzungen der humanen Möglichkeiten der Informationsaufnahme, -verarbeitung, -speicherung und -produktion geschaffen. Zweitens sind im Verlauf der Kulturgeschichte der Menschheit Wissensbestände und Fertigkeiten kreiert worden, die die inhaltliche und formale Nutzung der biologischen Grundlagen bestimmen.

Um es anschaulich zu machen werden diese „intellektuellen Funktionen“ in die „Mechanik“ und die „Pragmatik“ differenziert. Die Mechanik und Pragmatik des Denkens wird mit kristallinen und fluiden Formen der Intelligenz verglichen. Im Folgenden spricht Fend von „fluider Mechanik“ und „kristalliner Pragmatik“. Mit ersterem ist etwa die „Hardware“ des Denkens gemeint, die auf neurobiologischen Gehirnfunktionen aufbaut. Aus diesem Grund ist sie in großem Ausmaß an genetische Konstellationen gebunden. Die „fluide Mechanik“ „bestimmt die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung, die Speicherfähigkeit von

⁵⁹ Ewert 1983, S. 92

⁶⁰ Wit/Veer, S. 69f.

Informationen und die Genauigkeit und Koordination von grundlegenden Verarbeitungsprozessen.“⁶¹ In sprachlichen Kodierungsmöglichkeiten erreicht sie ihre Höchstleistung.

Die „kristalline Pragmatik“ kognitiver Funktionen lässt sich mit der Software eines Computers vergleichen. Diese steht quasi für die über Generationen entstehenden Wissens- und Fertigkeitssysteme, welche für Heranwachsende die anregende kulturelle Basis bieten, mit der sie kognitive Funktionen entfalten können. Fend führt weiter aus, dass diese ein deklaratives (inhaltsbezogenes) und prozedurales (fertigungsbezogenes) Wissen repräsentieren, sowie Instrumente und Kodierungsformen, insbesondere die Sprache, die den Menschen zu sehr komplexen Leistungen befähigen. Zusammen repräsentieren, wie bereits gesagt, diese beiden Komponenten intelligenten Verhaltens des Menschen das Zusammenspiel von Biologie und Kultur, von evolutionsgeschichtlich erklärbaren genetischen Voraussetzungen und von kulturgeschichtlich getragenen kulturellen Gehalten.

Die „fluide Mechanik“ erreicht in ihrem Entwicklungsverlauf etwa bei 25-Jährigen ihren Höhepunkt. Die Reifungsprozesse in diesem Bereich folgen einem genetisch programmierten Muster.

Dagegen ist die ontogenetische Entwicklung der „kristallinen Pragmatik“ das Ergebnis der Lern- und Übungsprozesse. Sie erfolgt inhaltspezifisch („domain specific“) und ist folglich in diversen Wissensdomänen unterschiedlich und in hohem Maße abhängig von den hier aufgebauten Wissensstrukturen. Deren Aneignung erfordert viel Zeit und wirkt kumulativ. Die darauf aufbauenden Funktionen können weit in die Lebensmitte oder sogar bis ins hohe Alter erhalten bleiben. Vor allem verbales Wissen und numerische Fähigkeiten erreichen erst im mittleren Erwachsenenalter einen Höhepunkt und bleiben bis ins hohe Alter (ca. 75 J.) intakt.

Auf unterschiedliche Weise spielen die biologisch-genetischen und die kulturell-historischen Aspekte der kognitiven Entwicklung in jeder Lebensphase zusammen. Sie können synergetisch oder kompensatorisch wirken, erläutert Fend. Erstere sind für die Kindheit und Adoleszenz besonders bedeutsam und führen die immense Entwicklungsgeschwindigkeit der Mechanik in dieser Altersphase bei einem exzellenten kulturellen Angebot zu einer beschleunigten Entwicklung der Leistungsfähigkeit. Die kristalline Pragmatik und die aufgebauten Wissenssysteme können bis ins hohe Alter kompensatorisch wirken und eine hohe Leistungsfähigkeit abstützen, wenn die fluide Mechanik an Funktionalität verliert.

⁶¹ Fend 2000, S. 114

Historische Weiterentwicklungen im Bereich der kognitiven Entwicklung lassen sich auch in der psychologischen Forschung verfolgen:

Die klassischen Intelligenzkonzepte haben in den letzten Jahrzehnten wichtige Ergänzungen erfahren, verzeichnet Fend. Thurstones formulierte 1938 folgende Aspekte intelligenten Verhaltens: verbales Verständnis, Wortflüssigkeit, numerische Fähigkeiten, räumliches Vorstellungsvermögen, Gedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, abstraktes Denken, Erfassen von logischen Regeln und Zusammenhängen.

Gardner fügte 1983 zum Fähigkeitsprofil in differenzierter Weise folgende Typen von Begabungen hinzu: sprachliche Fähigkeiten, logisch-mathematisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, musikalische Fähigkeiten, motorische Fähigkeiten und personalsoziale Intelligenz, entweder in der Erkenntnis der inneren Vorgänge der eigenen Person oder bei anderen.

Die Entwicklung von intelligentem Verhalten nach psychometrisch-informationstheoretischem Modell ist ein kontinuierlicher Prozess. Die Leistungsfähigkeit nimmt innerhalb spezifischer Wissensbereiche, auch „domains“ genannt, und Intelligenzkomponenten durch permanente Übung kontinuierlich zu.

„Die Adoleszenz bietet nach Piaget neue Möglichkeiten, Beziehungen zur Welt und zu sich selber herzustellen. Der Jugendliche entwirft die Welt nicht mehr wie das Kleinkind nach den inneren Bedürfnissen und Phantasien, er paßt sich auch nicht mehr in bezug auf die konkreten Umweltgegebenheiten kritik- und distanzlos an, wie es das Kind in der Primarschulzeit tut. Der Adoleszente entwickelt vielmehr gleichzeitig ein *distanzierteres* und *generalisierteres* Verhältnis zur Umwelt.“⁶²

Piagets Ansatz zur kognitiven Entwicklung möchte ich ebenfalls in meine Darstellung psychologischer Aspekte einbeziehen, da sich viele an seinem Ansatz orientieren. Der Grund dafür ist, dass dieser detailreich und die Theorie in sich sehr geschlossen ist. Diesbezüglich kommt keine andere psychologische Analyse der kognitiven Veränderungen beim Eintritt in die Reifezeit an seinen Ansatz heran, heißt es.

Piaget unterscheidet in seiner so genannten Stufentheorie drei aufeinander folgende, qualitativ verschiedene Hauptperioden der kognitiven Entwicklung. Die erste Stufe, die *sensu-*

⁶² Fend 2000, S. 124f

motorische Stufe, erstreckt sich über die ersten 18 Lebensmonate und ist durch Handlungsmuster charakterisiert. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit zunächst nur auf den eigenen Körper und danach auf das Ergreifen von Dingen.

Die zweite Stufe ist jene der *konkreten Operationen*, die etwa mit dem 11. Lebensjahr endet, wenn die neue Qualität der Adaptationsprozesse sich als vorstellungsgebundene Intelligenz charakterisieren lässt. In dieser Phase können Handlungsmuster direkt an Objekten, aber auch in der Vorstellung vollzogen werden.

Die Eigenheiten der Denkprozesse bei Jugendlichen fallen mit der Struktur der dritten Stufe zusammen. Diese nennt Piaget die *Stufe der formalen Operationen*, auf der das Denken eine Erweiterung erreicht, da es sich nicht mehr auf Aussagen über Objekte beschränkt, sondern auf einer neuen Ebene Aussagen über Aussagen trifft. Dies ist eine „neue intellektuelle Kompetenz (...) auf einem neuen Umgang mit den schon vertrauten konkreten Operationen [beruhend]“⁶³. Es werden komplizierte Kombinationen von konkreten Operationen aufgebaut. Wie diese Anpassungsprozesse verlaufen, wird durch die Annahme Piagets erklärt, dass Intelligenz als Anpassungsverhalten auf der Basis von zwei einander zugeordneten komplementären Prozessen entsteht. Einerseits verändert das Individuum die Umwelt und passt sie so an seine Bedürfnisse an, wendet also die so genannte „Assimilation“ an; andererseits verändert sich das Individuum durch Anpassung an die Umwelt. Dieser Vorgang wird „Akkommodation“ genannt. Das Individuum zeigt mit diesen beiden Anpassungsverhalten, die je nach Erfordernis gewählt werden, eine Eigenaktivität und ist somit selbst Gestalter seiner kognitiven Entwicklung. Beschränkt wird diese Aktivität dann, wenn die Umwelt keine Herausforderung bietet oder keine wahrnehmungs- und handlungsgebundene Verarbeitungsmöglichkeiten der Umwelt vorhanden sind. Dann erfolgt nur ein unvollständiger Übergang zu formalen Operationen, oder diese bleiben ganz aus.⁶⁴ Nach Piaget braucht jeder Mensch eine gewisse Erfahrungsbildung, um auf die Stufe des formalen Denkens zu gelangen. Häufig ist die Auseinandersetzung mit herkömmlichem Schulunterricht ausreichend, um Prozesse dieser Art zu bewirken. Da nicht jedes Individuum die gleichen Möglichkeiten zur Erfahrungsbildung hat, weichen individuelle Entwicklungen von der allgemeinen Gesetzmäßigkeit ab. Das Lebensalter, in dem die jeweilige Stufe erreicht wird, variiert.

Piaget erhebt den Anspruch, dass die Weiterentwicklung von sensu-motorischen zu formalen Operationen *ein universales Charakteristikum der menschlichen Entwicklung* ist.

⁶³ vgl. Ewert 1983, S. 97

⁶⁴ vgl. Ewert 1983, S. 93

2.3 Die Familie als Kontext der Entwicklung der/des Jugendlichen im Ablöseprozess

Jugendliche streben danach, mehr Entscheidungsfreiheit zu erlangen um selbstständiger und selbstverantwortlicher zu werden. Betrachtet die Psychologie den/die Jugendliche/n, stellt sie fest, dass diese/r im Vergleich zu seinem/ihrem Dasein als Kind mit der Familie zunehmend weniger Zeit verbringt und stattdessen vermehrt den Kontakt zu Gleichaltrigen sucht. Die Beziehung zu den Eltern nimmt ab und die Eltern verlieren an Einfluss auf ihre Kinder. Diese Veränderungen im Verhalten von Jugendlichen werden im Folgenden unter dem Aspekt des Ablöseprozesses beziehungsweise Loslöseprozesses von den Eltern, als Resultat von Entwicklung beschrieben. Auch hierbei handelt es sich um einen relevanten Aspekt der Jugendpsychologie, der nun Gegenstand der Betrachtungen sein soll. Dadurch soll wieder ein im Rahmen dieser Arbeit möglicher Einblick in die Perspektive der Psychologie gegeben werden.

Wit und Veer, beschreiben den Loslösungsprozess der Jugendlichen von ihren Eltern auf drei unterschiedliche Weisen:

Erstens als ein Aspekt des Prozesses der sozialen Rollenveränderung. Da das Jugendalter eine Zeit der Veränderungen der Erwartungen der sozialen Umwelt an diese Altersgruppe ist, verändert sich auch die soziale Rolle. Darunter ist das Verhalten zu verstehen, das man von einer bestimmten Person erwartet. Hierfür werden das Alter, das Geschlecht und die Tätigkeit beziehungsweise der Beruf in Betracht gezogen.⁶⁵ Weitere wichtige Einflussfaktoren für die Bestimmung der sozialen Rolle sind die Einflussphasen, in denen der/die Jugendliche heranwächst: die Familie, die Altersgruppe, die Schule. Hier werde ich ausschließlich auf die erstgenannte Gruppe eingehen.

Der Inhalt der sozialen Rolle wird durch die Vielzahl an Normen und Erwartungen bestimmt. Die/der Jugendliche soll sich nicht mehr wie ein Kind benehmen, ein/e Erwachsene/r ist sie/er jedoch auch noch nicht.

Die soziale Rollenveränderung von Jugendlichen beinhaltet das Streben nach Lockerung der Beziehung zu den Eltern, nach mehr Unabhängigkeit von diesen im weiteren Leben und die Übernahme von mehr Verantwortung innerhalb der Gesellschaft. Den sich hierbei vollziehenden Übergang von der Abhängigkeit von Eltern oder sonstigen Erziehern zur Selbständigkeit und zu eigener Verantwortung verstehen Wit/Veer als eine universelle Entwicklungsaufgabe des Jugendalters.

⁶⁵ vgl. Wit/Veer 1982, S. 80

Der Loslösungsprozess der Jugendlichen von ihren Eltern kann zweitens als Aspekt des kognitiven Entwicklungsprozesses betrachtet werden. Die hier dargestellte Theorie der Intelligenzentwicklung besagt, dass es dem Jugendlichen während dieser Phase möglich wird, die Ansichten der Eltern kritisch zu betrachten, was in der Folge eine Selbstständigkeitsentwicklung durch die Entwicklung der Intelligenz ermöglicht. Der/die Jugendliche reflektiert die Familienideologie, das System von unausgesprochenen Ansichten über zwischenmenschliche Beziehungen, Werte, Normen und Tabus, die zuvor das kindliche Verhalten geregelt und begrenzt haben.⁶⁶ Durch die Entdeckung, dass die Familienideologie nicht unfehlbar ist, beginnt der/die Jugendliche von der Familie abzurücken.

Barnett hat diesen Erklärungsansatz besonders vertreten. In seiner Argumentation bezieht er sich auf Inhelder und Piaget, die, wie weiter oben aufgezeigt wurde, annehmen dass im Alter zwischen zirka 11 und 15 Jahren in der Intelligenz wesentliche Veränderungen passieren. Es entwickeln sich neue kognitive Fähigkeiten, die den/die Jugendliche/n zu neuen Möglichkeiten der Abstraktion und Generalisierung befähigen. Damit können sie auch ihre Erfahrungen neu ordnen.

Anhand seiner/ihrer veränderten Sichtweise fängt der/die Jugendliche an seine/ihre Eltern und andere Personen im Umfeld anders zu betrachten. Wie bereits erwähnt, sieht das Kind die Welt noch beeinflusst durch die Ideologie der Familie. Durch dieses System von Werturteilen über menschliche Beziehungen, Normen und Tabus wird das kindliche Verhalten beeinflusst und reguliert. Diese impliziten Verhaltensregeln gelten außerhalb der Familie jedoch nicht unbedingt als selbstverständlich. Erlebnisse, durch die dieser Umstand sich zeigt, stimmen den/die Jugendliche/n nachdenklich. Aufgrund des erreichten Entwicklungsniveaus können Jugendliche nun auch von anderen Vorannahmen ausgehen, die sich nicht nach der Familienideologie ausrichten, führt Barnett seinen Gedankengang weiter. Vor der Adoleszenz wird die Familienideologie nicht hinterfragt sondern als selbstverständlich angenommen und es wird gemäß dieser agiert. Nach den Erfahrungen außerhalb der Familie werden Regeln und Ansichten kritisch geprüft und danach wird entschieden, welche man für gerechtfertigt hält und welche nicht.

Die implizite Familienideologie garantierte zuvor ein Gleichgewicht im Umgang der Mitglieder untereinander. Durch das Hinterfragen der Ansichten der Eltern spürt die/der Jugendliche, dass diese nicht unfehlbar sind, worauf ein Gefühl der Enttäuschung über sie

⁶⁶ Barnett 1971 zit.n.: Wit/Veer 1982, S. 125f

folgt. Jugendliche fordern daher in Folge Diskussionen über Verhaltensregeln, die sicherlich erschwert werden, wenn den Eltern die Einsicht für diesen Entwicklungsprozess fehlt.⁶⁷

Stellt ein/e Jugendliche/r in einem Gespräch grundlegende Auffassungen in Frage, fühlen die Eltern die Sicherheit und den Sinn ihrer Existenz bedroht. Das Gleichgewicht der familialen Interaktionen wird gestört, was einen „Familienkonflikt“ zur Folge hat. Wit/Veer gehen diesbezüglich davon aus, dass Jugendliche eine Diskussion über Ansichten und Verhaltensvorschriften nicht unbedingt konstruktiv führen. Dazu kommt, dass Jugendliche anfangs noch nicht im Stande sind, den Standpunkt von anderen in ihre Überlegungen einzubeziehen.

In dem entstandenen Familienkonflikt fühlt sich der/die Jugendliche nicht verstanden und vermeidet als Reaktion darauf immer öfter Gespräche mit seinen/ihren Eltern. Die Kommunikation zwischen den beiden genannten Parteien über bestimmte Themen nimmt ab und die Eltern werden in weiterer Folge weniger ins Vertrauen gezogen. Dadurch löst sich die/der Jugendliche im emotionalen Bereich von ihren/seinen Eltern.

Wit/Veer führen die Konsequenzen dieser Entwicklung weiter aus und gelangen zu der Ansicht, dass durch die veränderte Betrachtung der Familienideologie Jugendliche so manche Sicherheiten verlieren. Aus dieser Unsicherheit heraus werden sie vor die Aufgabe gestellt, neue, von ihnen als sinnvoll erkannte Wertvorstellungen zu entwickeln. Auch sollen sie einen eigenen Standpunkt finden bezüglich dem, was ihnen als erstrebenswert erscheint. Mit der Aufgabe, herauszufinden wie sie sich am besten in unterschiedlichen Situationen verhalten und was sie von ihren Mitmenschen erwarten dürfen, sehen sie sich dabei auch konfrontiert.

Wit/Veer äußern zu Barnetts Gedankengang, welcher oben dargelegt wurde, noch zwei erwähnenswerte Punkte: erstens, dass die Veränderung der impliziten Familienideologie dort nicht möglich scheint, wo eine „geschlossene“ Familie anzutreffen ist, in der die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern einseitig verläuft; zweitens wird der Ablöseprozess und somit auch das Selbstständig-Werden auch dort erschwert, wo Verhaltensmaßregeln mehr durch die Eltern beschlossen als gemeinsam besprochen werden und Ansichten als absolute Wahrheiten anstatt als persönliche Meinungen präsentiert werden. Da festgestellt wurde, dass nicht jede/r das Niveau des formal-logischen Denkens erreicht, stellt sich die Frage, wie Jugendliche, bei denen dies der Fall ist, diesbezüglich verfahren. Es wird angenommen, dass sie sich auf andere Weise von der Familienideologie distanzieren.

⁶⁷ vgl. Wit/Veer 1982, S. 128

Vermutlich lernen sie eher aus Beobachtungen, die sie in ihrem erweiterten sozialen Umfeld aufnehmen.

Die dritte Variante, den Loslösungsprozess zu erklären, findet sich in Zusammenhang mit Veränderungen in der Art der Beziehungen und der damit verbundenen Erlebnisse während der Adoleszenz. Verschiedene psychoanalytische Theorien vertreten diese Sichtweise beim Thematisieren der Psychologie des Jugendalters. Als wichtigstes Erklärungsprinzip wird die Triebentwicklung herangezogen, was zu einer starken Beachtung des intrapsychischen Erlebens geführt hat. Grob umrissen geht es hierbei um einen Teilaspekt, in dem die Entwicklung der Triebe und die damit verbundenen Erfahrungen zum Gegenstand der Forschung werden. Die Triebentwicklung verläuft in einer festgelegten Reihenfolge, in der bestimmte adoleszente Phasen unterschieden werden. Dieses Thema ist sehr komplex und vielschichtig, sodass dessen Darstellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Fend sieht das Ziel der Entwicklungsaufgabe der Ablöse von den Eltern in der „Reorganisation der sozialen Beziehungen“. Diese Ansicht ist jener von Wit und Veer ähnlich, allerdings setzt er andere Schwerpunkte, wie im Folgenden zu erkennen sein sollte. Nach seiner Ansicht muss es zu einer Individuation kommen, durch die der/die Jugendliche selbstständig leben und mit seiner/ihrer Herkunft verbunden bleiben kann. Holmbecks (1996) Darstellung eignet sich, diese Theorie zu untermauern. Die Erwartungen der Eltern ihren Kindern gegenüber, die sich im Übergang zur/m Jugendlichen befinden, müssen neu abgestimmt werden. Anlass dazu geben die biologischen Änderungen, die kognitiven Entwicklungen, die sozialen Erwartungen sowie die Veränderungen im Lebenszyklus der Eltern. Konflikte, die dabei unweigerlich auftreten, können womöglich im Sinne einer „Adaptation“ produktiv gelöst werden. Das hängt von vielen Faktoren ab, die zum Teil bei den Eltern, zum Teil bei den Kindern liegen beziehungsweise im Zusammentreffen besonderer Eltern-Kind-Konstellationen zu finden sind.

Eltern geben in dieser Zeit Jugendlichen gewisse Regeln vor, die zu deren Besten gemeint sind, und sie erwarten deren Einhaltung. Diese Grundhaltung des Erziehungsgeschehens ist strukturell richtig, folgert Fend, jedoch steht sie den jugendlichen Interessen entgegen. Mit zunehmendem Alter werden diese scheinbar als allgemeingültig angesehenen Vorgaben von Jugendlichen in Frage gestellt. Ebenso wie Wit/Veer hält Fend es für durchaus berechtigt, in dieser Zeit die gegenseitigen Erwartungen neu zu verhandeln. Wie dabei mit den gegensätzlichen Interessen umgegangen wird und wie sich Konflikte tatsächlich auswirken,

hängt vor allem von den Randbedingungen ab. Die Eltern sind gefordert, auf irgendeine Art auf die pubertären Veränderungen ihrer Kinder zu reagieren. Sie haben die Möglichkeit gegenüber den neuen Verhaltensweisen starr und unnachgiebig zu sein oder ihre Unerfahrenheit zu zeigen und dabei gelassen zu bleiben. Sie können aber auch Angst bekommen und sprachlos werden. Hierbei können Gefahren in der Umwelt sowie Folgen unkontrollierter pubertärer Ansprüche und Freiheiten die Situation verschärfen oder mildern. Unter Jugendlichen gibt es ebenfalls Unterschiede in ihrem Verhalten gegenüber ihren Eltern. Während die einen offen und vernünftig sind, sind andere verschlossen und schwer zu lenken. Fend meint, dass durch diesen Umstand es den Eltern auch schwer oder leicht fallen kann, auf ihre Kinder einzugehen. In seine weitere Betrachtung der Randbedingungen für die Eltern-Kind-Interaktion werden in erster Linie Forschungen über das Kommunikationsverhalten von Jugendlichen und Eltern im System Familie einbezogen. Vermutlich ist er zu dem Schluss gekommen, dass Eltern und Jugendliche sich gemeinsam auf dieser Ebene mit jenen Veränderungen, die in dieser Zeit relevant werden, auseinandersetzen können.

Es wird auf die Struktur der Elternrolle hingewiesen: Verantwortliche Eltern handeln immer nach einem bestimmten Interesse, wonach sie auf die optimale Entwicklung ihrer Kinder Wert legen. Aus diesem Grund werden sie das Alltagsgeschehen nicht einfach „laufen lassen“, sondern normative Erwartungen stellen, erläutert Fend. „Die Reorganisation von Autorität und Selbstverantwortung läuft nun im Humanbereich aber nicht einfach blind, nach naturalen Vorgaben, ab. Die Beteiligten können vielmehr ihre Ziele jeweils zum Ausdruck bringen, sie explizit begründen und dem anderen mitteilen. Sie können also Absichten formulieren, Erwartungen aufstellen, Forderungen begründen, Angebote machen usw. Aus diesen Begründungen können Durchsetzungs- und Umsetzungsstrategien resultieren.“⁶⁸

Dadurch, dass Eltern sich verantwortlich fühlen, formulieren sie Anforderungen und loben oder kritisieren ihre Kinder auf Grund dessen. Gleichaltrige beispielsweise verlangen von einander bei weitem nicht so oft Veränderungen und sprechen dementsprechend keine Kritiken aus.

Eltern handeln demnach erwartungsgesteuert und reagieren auf Abweichungen zwischen ihren Erwartungen und der wahrgenommenen Umsetzung ihrer Erwartungen. Wird ein Ziel nicht erreicht, versuchen sie, das zu verstehen und Strategien zu finden, unter deren Einsatz sie dieses doch noch zu erreichen versuchen. „Zieldiskrepanzen führen zu neuen

⁶⁸ Fend 2000, S. 276

Handlungsversuchen, die sich in positive Eskalationsprozesse aber auch in Teufelskreise hinein bewegen können.“⁶⁹

Ähnlich wie die Eltern, verfolgen auch die Jugendlichen in ihrem Handeln ihre Ziele und suchen nach Möglichkeiten, diese zu erreichen. Auch sie haben das Anliegen einer optimalen Entwicklung, doch decken sich die Bedürfnisse der Jugendlichen nicht mit denen ihrer Eltern. Würde man in Zusammenhang mit dem Ablöseprozess weiter in die Tiefe gehen, müsste man, laut Fend, die Erkenntnisse der Familiensystemtheorie darlegen. Diese Theorie ermöglicht beispielsweise die Einsicht, dass „die Veränderung sozialer Beziehungen zu den Eltern bedeutet, neue Nähe-Distanz-Verhältnisse zu erarbeiten und einzuüben, Gemeinsamkeiten und Grenzen neu zu definieren.“⁷⁰ Wie die Beziehung zwischen den Eltern und Kindern gestaltet ist, ist sehr ausschlaggebend für das gute oder weniger gute Gelingen der Ablöse der Jugendlichen von ihren Eltern.

⁶⁹ Fend 2000, S. 276

⁷⁰ ebd., S. 287

3 Jugend aus der Perspektive der Soziologie

Zunächst wird hier die Individualisierungsthese dargelegt und danach der Aspekt der Identität beleuchtet. Beide stellen wesentliche Aspekte der soziologischen Forschung dar, wobei die Individualisierungsthese die theoretische Basis für die Identitätsdiskussionen darstellt, wie Ulrike Pörnbacher, eine Sozialwissenschaftlerin, im Rahmen ihrer Studien herausgefunden hat. Wesentlich sind gesellschaftliche Veränderungsprozesse, welche im weiteren Verlauf unter bestimmte Phänomene zusammengefasst, besprochen werden sollen.

3.1 Individualisierung

Bei der Sozialisation des Menschen kommt man nicht umhin sich mit Werten, Verhaltens- und Rollenerwartungen auseinander zu setzen. Dieser Prozess wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht mehr deterministisch interpretiert sondern vielmehr optional, wie Hoffmann und Merckens konstatieren. Innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen kann das Individuum die Werte, Verhaltensweisen und Rollen, ohne es normativ zu müssen, je nach dem aussuchen, wie es für die eigene Lebenssituation und Lebensplanung funktional passend scheint oder sogar auf Dauer beibehalten.

Diese Theorie von der Jugendsoziologischen Sozialisationstheorie berücksichtigt die Faktoren des gesellschaftlichen Wandels und gibt die Eigenschaften der Individualisierung, sowie die damit verbundenen Konsequenzen für die Lebensphase Jugend, wieder. Beforscht wird das Phänomen „Individualisierung“ von der Jugendforschung in Deutschland seit Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts.

Junge, beschreibt „Individualisierung“ als Teilprozess der Modernisierung. Sie beeinflusst die Veränderung des Modernisierungsprozesses und trägt zu seinem Umschlagen in die Postmodernisierung bei. Seiner Ansicht nach bezeichnet Individualisierung die „Einheit von Gegensätzen in der gesellschaftlichen Entwicklung (...), die es in der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit strukturellen und kulturellen Möglichkeiten und Begrenzung zu bewältigen gilt“⁷¹. Die Individualisierung drängt zu einer Entscheidung und ermöglicht sie auch, wodurch eine Bewältigung der Ambivalenz zwischen den Gegensätzen

⁷¹ Junge 2002, S. 122

erfolgen kann. Dadurch entsteht eine „Kultur der Wahl“, bei dem das Hauptproblem ist, die „richtige“ Wahl zu treffen und sich gleichzeitig die Option für andere Wahlen offen zu halten. Die Wahlmöglichkeiten müssen dabei gleichzeitig bestehen, um immer Alternativen zu haben. Für den Sozialisierungsprozess entstehen daraus mehrere Konsequenzen. Die erste Konsequenz ist, dass alle Entwicklungsprozesse unter riskanten Bedingungen stattfinden, insbesondere weil das Individuum die Entscheidungen selbst zu verantworten hat und die Konsequenzen selbst tragen muss. Bauman spricht von einem Unbehagen, das typisch für die Postmoderne zu sein scheint, denn die Freiheit, die im Streben nach Lustgewinn entsteht, lässt zu wenig individuelle Sicherheit zu. Das ist der zweite Faktor, der für Konsequenzen sorgt. Aus diesen will man schließlich flüchten und sucht nach Strategien um sich nicht festlegen zu müssen. Das wiederum führt drittens zu der Paradoxie postmoderner Sozialisierungsbedingungen: zu der „Suche nach Vermeidung notwendiger Identifikation“, wie Junge sagt. Er versucht dies genauer zu beschreiben, wenn er diese Suche als eine erklärt, die nach einer „jederzeit veränderbaren und zugleich fixen Subjektivität“ strebt. Der vierte Faktor ist, wie Baumann erklärt, in der Auseinandersetzung mit der postmodernen Gesellschaftlichkeit auf individueller Ebene zu finden. In der Lebensführung ist ein „Übergang vom Produktions- zum Konsumtionsparadigma“ festzustellen. Die konsumfähigen Individuen finden sich mit den ständig zunehmenden Möglichkeiten der Identifikation konfrontiert.

Soviel zu den Konsequenzen, die sich durch die (Verhaltens)Strategien der Individuen für die Sozialisierungsprozesse ergeben. Es wird betont, dass dies nur eine Skizze von der postmodernen Gesellschaft ist und jede Tendenz ihre Gegentendenz hat. Das grundlegende Merkmal postmoderner Vergesellschaftung ist die überall vorhandene Ambivalenz, die es laut Junge zu bewältigen gilt. „Geht man von der Annahme ambivalenter Gesellschaftlichkeit aus, dann kann man einerseits die Formen der Lebensführung der Individuen als Formen der Ambivalenzbewältigung rekonstruieren (...), andererseits Ambivalenz als zentrale Bedingung für die Gestaltung von Sozialisationsprozessen erkennen.“⁷²

Der Begriff "Individualisierung" wurde von dem Soziologen Beck als eines der wichtigsten Stichworte gesellschaftlichen Wandels in die Diskussion eingebracht. Viele Autorinnen und Autoren berufen sich bei ihrer Behandlung dieses Phänomens auf ihn. An die erste Stelle der sozialstrukturellen Entwicklungen, die die Individualisierung begleiten, stellt Beck die

⁷² Junge 2004, S. 38

Anhebung des materiellen Lebensstandards in der Nachkriegszeit. Hierzu zählt er den Anstieg der Lebenserwartungen, sowie der Löhne und die Senkung der Erwerbszeit. Folgeerscheinung davon ist die Pluralisierung von Lebensstilen in den Bereichen Konsum, Freizeit, persönliche Lebensführung und Wohnverhältnisse.⁷³ An zweiter Stelle nennt Beck die gestiegene soziale und geographische Mobilität der Menschen, die die „Lebenslagen durcheinander wirbelt“. Neue Arten der Geschlechterbeziehungen können dadurch gelebt und ausgehandelt werden. Der Anstieg der Frauenerwerbsarbeit veränderte die „Machtbeziehungen in Ehe und Familie“, was auf den Vollzug von Individualisierungsschüben auch innerhalb von Familien schließen lässt. An dritter Stelle nennt Beck die Bildungsexpansion, die vermehrt Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse und individuelle Aufstiegsorientierungen auslöst. Er versteht Individualisierung als widersprüchlichen Prozess: Auf der einen Seite lässt sie mehr individuelle Freiheiten zu, da die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst und damit offen wird. Auf der anderen Seite bemerkt Beck im Individualisierungsprozess trotz der Abnahme traditioneller Bindungen, dass sich verstärkt institutionelle Abhängigkeiten einstellen, die der Verselbstständigung entgegenwirken.

Aufgrund seiner Auseinandersetzung mit Individualisierung stellt Heitmeyer fest, dass bei der Einschätzung und näheren Beschreibung der Folgen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, was die äußere Gestalt der Jugendphase betrifft, generell Übereinstimmung besteht. Allerdings stellt er bei der Bewertung der sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Identitätsbildung im Jugendalter zwei Argumentationsrichtungen fest, die ich nun darstellen möchte.

Die eine Richtung wird durch die These einer „Biographisierung der Jugendphase“ vertreten. Der Prozess des Wandels lässt sich hierbei als ein Vorgang der Freisetzung, Emanzipation und Individualisierung von Jugendlichen darstellen. Jugend ist demzufolge ein Lebensabschnitt mit erweiterten Spielräumen in welchen sie Entscheidungen ausprobieren und sich Entscheidungen, die sie für ihre Biographie als wichtig erachten, aussuchen können. Diese betreffen beispielsweise die Entscheidung über unterschiedliche Schullaufbahnen, die Auswahl von gleichaltrigen Gruppen beziehungsweise zu einem jugendkulturellen Gruppenstil, sowie die Nutzung der Spannbreite zur Verfügung stehender Medien und Konsumgüter. Dabei steht jeweils eine Vielzahl von Wahlalternativen und Entscheidungsspielräumen zur Verfügung. Sozialstrukturell bedingt kommt es zur

⁷³ vgl. Beck 1986, S. 124f.

Vervielfältigung von Optionen und Handlungsmöglichkeiten, wie Heitmeyer ausführt. Wer dies für sich nutzt führt ein selbstverantwortetes Leben. Dabei gehen Jugendliche einsichtig und anspruchsvoll vor und arbeiten, nach Fuchs' Ansicht, ihre Lebensvorstellungen und Lebensentwürfe sorgsam und differenziert aus. „In Auseinandersetzungen über Wertvorstellungen, über Lebensstile, über Erwartungen an Arbeit, Verdienst und Lebensstandard wollen sie von den Älteren als gleichberechtigte Gesprächspartner akzeptiert werden, mit eigenem Entscheidungsanteil.“⁷⁴ In diesem Zusammenhang wird die Individualisierung positiv bewertet. Heitmeyer weist darauf hin, dass gesellschaftliche Individualisierungsschübe auch ambivalente Effekte verursachen können, da die Strukturen sozialer Ungleichheit nicht aufgehoben wurden sondern nur anders reproduziert werden. Jedoch kann man anhand den herkömmlichen Klassen und Schichtenkonzepten die Veränderungen dieser Mechanismen immer weniger treffend analysieren. Wollte man die Lebenslage der Jugendlichen heute möglichst realitätsgetreu darstellen, müsste man die erweiterten Handlungschancen und Rechte wie neue Handlungsbeschränkungen und Benachteiligungen aufzeigen. Weiters müsste man beobachten, wie sich Klassen-, Schicht-, Regions- und Geschlechtszugehörigkeit in Bezug auf diese auswirken. Eine „Biographisierung von Jugend“ ist demnach nur der Tendenz nach möglich.

Eine gegensätzliche Argumentationsrichtung vertritt Baethge in seiner These, in welcher er in der Sozialisationsstruktur der Adoleszenz eine Tendenz zur „doppelten Individualisierung“ sieht. „Zu der sozialstrukturellen Individualisierung, also der Diversifizierung von Lebenslagen und der Pluralisierung von Lebensstilen, tritt die Veränderung der Struktur von Identitätsbildungsprozessen, die immer stärker individualistische an Stelle von kollektiven Formen der Identitätsbildung hervorbringt.“⁷⁵ Kollektive Lebens- und Interessenslagen, wie er sagt, sind im Begriff sich aufzulösen, wodurch Erfahrungen kollektiver Vergesellschaftung und Gemeinschaftsbildung verloren gehen. Das führt nicht zu einem „freien, selbstbewussten und gebildeten bürgerlichen Individuum“ sondern eher zur Vernichtung von Individualität. Laut Baethge lässt sich dies darauf zurückführen, dass die Konfrontation der Jugendlichen mit der Arbeitswelt zu einem immer späteren Zeitpunkt erfolgt was gleichzeitig längere Aus- und Weiterbildungszeiten bedeutet. Ausgehend von diesem Aspekt, wird die sozialisatorische Wirkung durch betrieblich organisierte Arbeitsverhältnisse trotz bester Mittel und Möglichkeiten geschwächt. Weiters wirkt sich dies ebenso negativ auf andere Teilbereiche

⁷⁴ W. Fuchs 1983, S. 341 zit.n.: Heitmeyer/Olk 1990

⁷⁵ Heitmeyer 1990, S. 25

der betrieblich organisierten Arbeitsverhältnisse, wie sozialer Herrschaft, gesellschaftlichem Ernst und Nützlichkeitscharakter aus.

Lernprozesse, die in der Schule stattfinden, wirken ebenfalls sozialisatorisch sind jedoch praxisfern und der Schwerpunkt liegt darin Wissen aufzunehmen. Sie laufen, wie Baethge sagt, auf den Umgang mit Symbolen aus. Es hat sich ein Wandel von einer „produktionistischen“ zu einer „konsumistischen“ Sozialisation vollzogen, bei der etwas verloren gegangen ist. Denn obwohl individuelle Lebensentwürfe aus einem breiteren Spektrum wählbar sind können gesellschaftliche Integrationskräfte nicht mehr so funktionieren wie einst. Das verstärkt die Vereinzelung und Vereinsamung des Einzelnen. Dieses Aufbrechen der Klassenlagen und Klassenschicksalen schwächt das Subjekt. Die kommenden Jugendgenerationen beachten die Probleme der Gesellschaft und wissen um den Wert von sozialen Beziehungen. Sie entwerfen daraufhin „hochindividuierte Ich-Identitäten“, welche jedoch nicht von vornherein über angemessene „Bewältigungskompetenzen“ verfügen „um Erfahrungen kollektiver Beteiligung und sozialstruktureller Einengung von Handlungsmöglichkeiten selbstbewusst und solidarisch zu bekämpfen“⁷⁶.

Fest steht jedenfalls, dass die sozialstrukturelle Individualisierung von Lebenslagen und Lebenswegen veränderte Formen der Bildung von spezifischen beziehungsweise eigenen Identitäten begünstigt und benötigt.

Tillmann, ein Pädagoge, beschreibt „Individualisierung“, wie Junge, als historischen Entwicklungsprozess, welcher „die Biographie der Menschen aus traditionellen Vorgaben und Sicherheiten sowie aus fremden Kontrollen und überregionalen Sittengesetzen herauslöst“⁷⁷. Auch er sieht Gründe dafür, dass der Entwurf des Lebens offen wird und stark von den eigenen Entscheidungen sowie vom eigenen Handeln abhängig wird. Damit sind „Entscheidungsverschlossene Lebensmöglichkeiten“ und festgelegte Vorgaben auch weniger vorhanden. Eine Gefahr stellt die Einsamkeit dar, in der die Menschen ihre Verantwortung ihrer Selbst und ihrer Entscheidungen tragen müssen, da nicht jeder dafür ausreichend gewappnet ist. Tillmann ist der Ansicht, dass Frauen davon stärker betroffen sind, da Individualisierung auch beinhaltet, dass Menschen aus bisher gewohnten und lange unveränderten Geschlechtsrollen, gewissermaßen freigestellt werden. Diese Entwicklung verlangt den Frauen eine neue Verantwortung ab, die sie übernehmen und dadurch ihre Biographie selbstbestimmt gestalten können. Interesse und Wille sind vorhanden, nicht

⁷⁶ Heitmeyer 1990, S. 24 zit.n.: Baethge 1986

⁷⁷ Tillmann 1992, S. 55

ausschließlich gesellschaftlich vorgegebene Lebenslagen anzustreben. Die Einstellungen haben sich verändert und es wird mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern gefordert. Allerdings kann es immer wieder zu Konflikten kommen, wenn erhalten gebliebene traditionelle Lebensvorstellungen auf alternative Entwürfe treffen „Junge Frauen haben im Zuge von Bildung und Bewußtwerdung ihrer Lage andere Erwartungen an die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die auf gegenläufige Entwicklungen im Verhalten der Männer und den Chancen auf dem geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsmarkt treffen. Die Männer ihrerseits postulieren verbal die Gleichheit zwischen den Geschlechtern, ohne diese in Taten umzusetzen.“⁷⁸ In diesem Zusammenhang wird ein lang andauernder Geschlechterkonflikt vorausgesagt, welcher die Entwicklungen maßgeblich mitbestimmt.

Um einen Eindruck vom individualisierten Menschen zu geben, greife ich das Bild vom Menschen im Zeitalter der Individualisierung auf, wie es von Breinbauer, einer Pädagogin, beschrieben wird: geschätzt wird er, wenn er außerhalb sittlich-moralischen Bindungen und Einengungen agiert. In seiner Art ist er „egotaktisch“, leicht aufgedreht, kontaktfreudig, erlebnisbereit, gutgelaunt, optimistisch und ein erfolgreicher Selbst-Animateur. „„Gut drauf sein“, „prima Laune ausstrahlen“ und „gute Stimmung verbreiten“ scheint zum unhintergehbaren Lebensmotto geworden zu sein.“⁷⁹ Kritisch weist Breinbauer darauf hin, dass dieser Persönlichkeits- bzw. Charaktertypus bereits in den 1950-er Jahren von Riesmann als „außengeleiteter“ beschrieben worden ist, der im Grunde genommen recht opportunistisch ist, also prinzipienlos an die jeweilige Situation angepasst.

Sie erinnert an den „„innengeleiteten“, von universellen, eindeutigen, strengen Prinzipien und festen, unumstößlichen Moral- und Wertvorstellungen geprägten Typus“, den es als Leitbild kaum noch zu geben scheint. Dieser wird als langweilig angesehen, spröde, grantig und kantig und wird eher gemieden.

⁷⁸ Tillmann 1992, S. 55

⁷⁹ Breinbauer 1998, S. 91f.

3.2 Identität

In der soziologischen Jugendforschung geht es darum, die gesellschaftlichen und ökonomischen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen zu beleuchten; damit befasst sich die Identitätsforschung. Diesem Anspruch soll entsprochen werden und sollen Identitätskonzepte vorgestellt werden. Laut Beck bedarf es für aktuelle Identitätstheorien der Auseinandersetzung mit der Individualisierungstheorie. Somit kann das zuvor behandelte Kapitel dem jetzt folgenden eine Grundlage bieten.

Beginnen möchte ich mit der Darlegung des für sehr eindrücklich ausgearbeitet gehaltenen Identitäts-Konzepts von Erikson, einem Psychoanalytiker. An seinem psychoanalytischen Stufenmodell, das er Mitte des letzten Jahrhunderts entwickelt hat, haben sich viele SoziologInnen in ihren Ansichten über Identitätsentwicklung orientiert und noch immer werden soziologische Theorien mit seiner abgestimmt. Auch die psychologische Identitätsforschung ist von Eriksons Theorie wesentlich beeinflusst worden. Der Begriff Identität fasst nach Erikson eine Vielfalt von Aspekten in sich zusammen, deren Gemeinsamkeit das Verorten des „Ich“ ermöglicht. Während sich das Ich entwickelt macht es viele Stufen und Verwandlungen durch.

Die Theorie Eriksons beruht auf einem großen Ausmaß an klinischen Erfahrungen und beschreibt darin, die menschliche Entwicklung von der Geburt bis zum Tod. Er benennt acht psychosoziale Krisen, durch welche die Entwicklung des Ich voranschreitet nachdem es mehrere Verwandlungen durchgemacht hat. Die Adoleszenz ist in diesem Konzept die fünfte Stufe. Im Mittelpunkt seiner Betrachtungen stehen die biographischen, familialen und institutionellen Voraussetzungen für eine gelingende Identität sowie das Resultat dessen, was ein „günstiges Verhältnis“ von Ich-Identität und Identitätsdiffusion als Voraussetzung hat.⁸⁰ „Bei gelungener Identitätsbildung gehen alle in der Kindheit gesammelten positiven Ich-Werte in das Identitätsgefühl ein in dem Sinne, daß man sich selbst als eine Person mit Einheitlichkeit und Kontinuität versteht und zugleich als jemanden, der *darum* auf andere angewiesen ist in der Gewissheit, daß diese auch *ihn* brauchen.“⁸¹ Die Jugendzeit ist die Summe der vorgehenden Entwicklungen.

Eriksons Überlegungen über die Identitätsentwicklung sind psychoanalytischer Natur und stark an Freuds Triebmodell angelehnt. Ersterer bemängelt an dieser traditionellen

⁸⁰ vgl. Erikson 1965 zit.n.: Keupp/Höfer 1997, S. 150

⁸¹ Baacke 2000, S. 181

psychoanalytischen Methode die scharfe Abgrenzung zwischen der Außenwelt, die als Objektwelt betrachtet wird, zur Innenwelt, in welcher dagegen die Triebdynamik zwischen den drei Instanzen Es, Ich und Über-Ich ständig für Spannung sorgen soll. Identität kann seiner Ansicht nach nicht als rein innerpsychischer Vorgang verstanden werden, sondern als etwas, das „im Wechselspiel zwischen Psychologischem und Sozialem, Entwicklungsmäßigem sowie Historischem“⁸² entsteht. Anders ausgedrückt ist sie der Kern des Individuums sowie der gesellschaftlichen Kultur, wobei beide einander bedingen und sich beeinflussen. Demzufolge entsteht Identität nicht rein aus einer Naturkraft sondern durch die Wechselwirkung von Umwelt und „psychophysischem Innenraum“, das das Ich in einer Regelmäßigkeit präsentiert. Beides also, die Dynamik von Trieb und Natur sowie die gesellschaftlichen Elemente wie Ökonomie, soziale Beziehung und Kultur bestimmen die menschliche Entwicklung derart, dass sie einander stabilisieren, zeitweise bedrohen oder endgültig zerstören.⁸³ Voraussetzung für das Gelingen oder Fehlschlagen sind Interaktion und Kommunikation, also Handlungen veranlassende und an Handlungen teilnehmende Menschen.

Baacke sieht die Auseinandersetzung mit Identität mit einer Besorgnis, da er der Ansicht ist, dass die Auseinandersetzung mit ihr in großem Maße, wie sie zur Zeit seiner Darlegungen ist, ein Indiz dafür ist, dass Identität nicht selbstverständlicher Weise entsteht sondern mühsam erlangt werden muss. Für ihn ist Identität immer die „Reflexion des Menschen auf seine Selbstkonstitution und seine produktive Gesellschaftsfähigkeit“⁸⁴. Er zieht als Vergleich die Identität archaischer beziehungsweise geschlossener Gesellschaften heran. Das Zusammenleben von Stämmen oder Völkern dieser Art wird durch das Einhalten und Pflegen fester Regeln und Riten bestimmt, was eine klare Gruppenidentität schafft. In unseren Gesellschaften verläuft die Initiation kompliziert und vielfältig, wobei sie eigene Wahlmöglichkeiten und demzufolge auch Formen des Misslingens parat hält. Dies betreffend stellt Erikson keine geringe Identitätsdiffusion bei Jugendlichen fest, dessen Ursache darin zu finden ist, dass die zur Verfügung stehenden Informationen der modernen Gesellschaften für Jugendliche schwer aufzunehmen sind. Gemeint ist damit, dass wenn „Abstraktion, Funktionalisierung und Differenzierung der Lebensbezüge, pluralistische Wahloffenheit und Fülle alternativer Informationen bei gleichzeitiger *Wahleinschränkung*, Handlungskontrolle und Chancenentzug“ in deren Gegensätzlichkeiten beziehungsweise Widersprüchlichkeiten

⁸² vgl. Baacke 2000, S. 184

⁸³ vgl. ebd., S. 185

⁸⁴ ebd.

nicht erkannt werden, es zweifellos „zu Verwirrung und Verzweiflung [kommt], zumal dann, wenn keine prinzipiellen moralischen Standards verlässliche Orientierung gewähren.“⁸⁵

Erikson vertritt die Ansicht, dass Identität an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen entsteht. Denn die eigene Identität kann nicht vom Individuum alleine definiert werden und ihm auch nicht durch die Umwelt zugeschrieben werden. „Jedes Individuum entwirft seine Identität, indem es auf die Erwartungen der anderen, der Menschen in engeren und weiteren Bezugskreisen, antwortet.“⁸⁶

Die jungen Menschen sind aufgrund ihrer vorhergehenden Kindheitsphase doppelt auf die Jugendphase vorbereitet. In der davor stattgefundenen Latenzphase haben sie den "Werksinn" erworben, der sie motiviert „etwas Richtiges zu lernen und zu können, die Interessen des Kindes über den Gesichtskreis seiner Herkunftsfamilie hinaus auf die soziale, technische und kulturelle Welt“⁸⁷ zu erweitern. Die Motivation des Kindes verstehen zu wollen, wie die Dinge wirklich funktionieren, erwächst aus den in den ödipalen Konflikten gewonnenen Einsichten, dass es seine Familie einmal verlassen und einen eigenen Platz im Leben einnehmen muss. Zudem setzen die körperlichen Reifungsprozesse der Pubertät ein, die sie ebenfalls mit dem Erwachsenwerden konfrontieren. Es ist wichtig den Zusammenhang der Identitätsentwicklung mit dem kindlichen Über-Ich dieser Theorie zu erwähnen, da die Entwicklung der Ich-Identität nicht nur als ein Ergebnis der Adoleszenz zu sehen ist. Für die Heranwachsenden ist es entscheidend, auch die in den vorangegangenen Entwicklungsphasen jeweils anstehenden Entwicklungsaufgaben lösen zu können. Um ihre Ich-Identität herauszubilden, was bereits eine Aufgabe der Jugendzeit ist, hinterfragen sie die in den Kindheitsphasen erworbene Identifikationen und Sicherungen noch einmal. Auch setzt für Jugendliche das Nachdenken über ihr Leben den gesellschaftlichen Bedingungen gemäß ein. Für sie wird es wichtig, durch Erfahrungen ihre Fähigkeiten als besonders zu erleben und festzustellen, dass diese nützlich sind für die Art und Weise, wie sie leben möchten. Wird ihr Lebensstil auch von der Umwelt respektiert steigert das die Gewissheit, dass sie zufrieden sein können und das wiederum fördert sie in ihrer Identitätsbildung.

Nun möchte ich die Theorie Schäfers', der ebenfalls Soziologe ist, darlegen welche den Aufbau einer stabilen „Ich-Identität“ ebenfalls als das Ziel des Sozialisationsprozesses

⁸⁵ Baacke 2000, S. 185

⁸⁶ Krappmann 1997, S. 67

⁸⁷ ebd., S. 70f.

versteht. Für ihn haben „[die] von der Soziologie zu behandelnden Dimensionen der Persönlichkeitsbildung und Identität, der Sozialisation und *Empathie* (...) ihren Kern dort, wo nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen für den Aufbau der „sozio-kulturellen Persönlichkeit“ gefragt wird.“⁸⁸ Hier wird die Ansicht vertreten, dass die Soziologie die Möglichkeit hat, zu der Einsicht beizutragen, dass sozialstrukturelle Bedingungen die Identitätsbildung erleichtern oder erschweren.

In der Jugendphase nimmt das Reflektieren stark zu, ebenso die Suche nach Identität. Schäfers erklärt dies damit, dass Jugendliche eine eigene Position zu sich selbst, zum anderen Geschlecht und zu den Werten ihrer Kultur sowie der Gesellschaft einnehmen wollen. Deshalb beobachten sie die auf ihre Aktionen folgenden Reaktionen um anhand dieser die Rückmeldungen abzuwiegen. Sie orientieren sich dabei an dem was die Gesellschaft von ihnen erwartet und was für sie passt. Dadurch entsteht die Ich-Bildung, weil sich der/die Jugendliche immer wieder auf die soziale, kulturelle, sachliche und räumliche Umwelt einlässt. Wer die eigenen Wünsche und Bedürfnisse kennt und eine gute Wahrnehmung hat, tut sich leichter. Schäfers ist allerdings der Ansicht, dass dies nur mit Unterstützung und Anleitung gelingen kann. Es spielt eine Rolle, wie der Sozialisationsprozess der/des Jugendlichen zuvor verlaufen ist, denn je nachdem ist sie/er „mehr oder weniger gut vorbereitet, aus den vielen Welt- und Umwelteinflüssen auszuwählen, zurückzustellen und sich anzueignen“⁸⁹. Gibt es für den/die Jugendliche keine Unterstützung von Seiten näherer Bezugspersonen, werden oft viele Fragen nicht geklärt woraus Probleme entstehen, mit welchen er/sie sich selbst überlassen bleibt. Dies ist vermutlich eine Folge davon, dass viele Erwachsene ihre Sensibilität sowie Gesprächsfähigkeit und -bereitschaft verloren haben, wodurch sich zwischen den beiden Seiten eine Kluft auftut. Die beachtliche Einsicht der Jugendlichen in alles, was sie umgibt sieht Schäfers als „fast biologisch und anthropologisch zu nennende Voraussetzung für ein prüfendes Sich-Einlassen auf die Umwelt“⁹⁰. Ihre Umgebung mit den Menschen und Dingen, der Kultur und Tradition, den Gruppen und Institutionen sowie den Meinungen und Verhaltensweisen werden immer wieder hinterfragt. Am meisten involviert darin sind FreundInnen und Freundesgruppen. Gewissenskonflikte, Zweifel, Ängste und Unsicherheiten können diese aber auch nicht ganz abnehmen. Schäfers vermutet, dass Jugendliche deshalb oft unausgeglichen und wechselhaft in ihren Motiven und Einstellungen, Launen und Interessen erscheinen. So verhält es sich eben während der

⁸⁸ Schäfers 1982, S. 85

⁸⁹ ebd., S. 88

⁹⁰ ebd.

Identitätssuche der Jugendlichen: „ein und derselbe Jugendliche ist introvertiert und extrovertiert; kritisch, selbst-kritisch und naiv; empfindlich im Hinblick auf seine Akzeptanz bei anderen, insbesondere bei Gleichaltrigen, und oft, so scheint's, unempfindlich auf die Wirkung der eigenen, manchmal unbeherrschten Verhaltensweisen; er ist schüchtern und aggressiv, verträumt und weltoffen“.⁹¹

Hier wird auch der räumlichen Umwelt große Bedeutung beigemessen, da sie das Verhalten von Jugendlichen stark mitbestimmt. Gemeint ist die „geplante und realisierte gebaute Umwelt“. Je differenzierter die räumliche Umwelt also ist, was gleichzeitig eine höhere Variationsbreite für menschliches Verhalten bietet, desto differenzierter ist auch die soziale Umwelt. Vorausgesetzt wird, dass die Menschen lernen den „Bedeutungsgehalt der Umwelt“ zu erkennen.

Fest steht für Schäfers, in Kontext mit den Voraussetzungen der Identitätsbildung von Jugendlichen, dass es in deren Lebenszusammenhang verhaltensstabilisierender Elemente bedarf, wie Personen und Werte, Bräuche und Sitten, Gruppen und Institutionen. „Diese „Elemente“ erlauben eine Orientierung im Dasein, vermitteln Lebenssinn und Sicherheit für das Alltägliche nur so lange, wie sie von einer größeren Gemeinschaft geteilt, überzeugend „gelebt“ und in gewisser Weise verpflichtend gemacht werden können.“⁹²

3.2.1 Jugendliche Identität und Geschlechterverhältnisse

Hierbei geht es darum, welche Aufgaben sich im Bereich der Geschlechterverhältnisse für Jugendliche ergeben und welche mit diesen Aufgaben verbundenen Widersprüche und Schwierigkeiten zu überwinden sind. Dabei sollen hier geschlechtsspezifische Unterschiede angesprochen werden.

Mädchen und Jungen sind gefordert sich neu zu begreifen. „Ihre kindliche Rolle als Mädchen oder als Junge wird erotisch eingefärbt, die Gleichaltrigen des anderen Geschlechts werden unter dem neuen Aspekt des potenziellen Partners für sexuelle Aktivitäten interessant, [wobei] der Selbstwert nicht in geringem Maße von der eigenen sexuellen Attraktivität abhängig gemacht wird.“⁹³ Es bricht eine Zeit an, in der sie experimentieren dürfen mit neuen,

⁹¹ Schäfers 1982, S. 88

⁹² vgl. Schäfers 1982, S. 94

⁹³ vgl. Tillmann 1992, S. 25

interessanten jedoch auch bedrohlichen und tabuierten Erfahrungen. Sowohl Mädchen als auch Jungen wollen sich im unterschiedlichen Umgang mit den jeweils anderen geschlechtlichen Jugendlichen, ausprobieren. Tillmann stellt fest, dass noch immer die Heterosexualität als die „normale“ Art in der Ausübung der Sexualität gesehen wird, was gewissermaßen als eine Aufdrängung der sexuellen Gesinnung gewertet werden könnte. Die Fremd- und die Selbstansprüche könnten also auch in diesem Bereich auseinander gehen.

Eine wichtige Rolle spielt für Jugendliche der „Erfolg“ beim anderen Geschlecht, da dies auch das allgemeine Prestige steigert. Eltern haben diesbezüglich gegensätzliche Gedanken und Wünsche, insbesondere bei den sehr jungen Jugendlichen und Mädchen, wo sie heterosexuelle Freundschaften zu verhindern oder zumindest zu steuern versuchen, wie Tillmann konstatiert. Hat die Tochter jedoch mit siebzehn Jahren noch immer keinen Freund, so ist das für die Eltern besorgniserregend. Die Erwartungen variieren je nach ihren Moralvorstellungen, ihrem Alter und dem Geschlecht ihres Kindes. In diesem Zusammenhang gibt es zwischen den Erwachsenen und den Peers unterschiedliche Vorstellungen, die Konfliktpotential haben. Sucht man dies betreffend nach den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen, lässt sich Folgendes feststellen: „Die nach wie vor bestehende unterschiedliche Sexualmoral, die eher verdeckt als offen vertreten wird, und der „Entwicklungsvorsprung“ der Mädchen.“⁹⁴ Für Mädchen ist es in dieser Situation besonders schwierig. Einerseits wird erwartet, dass sie „zur Frau“ werden, ausgestattet mit Schönheit, Anmut und weiblichen Reizen, die sie gewählt einsetzen; andererseits spüren sie die Zügel der Befürchtungen, mit der sie ihre Sexualität zurückhalten sollen und nicht „in Verruf kommen“ sollen. „Sittsamkeit“ gilt also für Mädchen als hohes Gebot.

3.2.2 Postmoderne

Dieser Aspekt zeigt, in Zusammenhang mit dem Wandel diverser Gesellschaftsstrukturen aufschlussreiche Erkenntnisse auf, weshalb er ebenfalls als charakteristischer Forschungsaspekt der Soziologie kurz dargelegt werden soll. Die Postmoderne wurde bereits in Zusammenhang mit der Individualisierung angesprochen als Zeitphänomen, das sich aus der Modernisierung heraus entwickelt.

⁹⁴ Tillmann 1992, S. 25

In seinen Reflexionen über Sozialisationstheorien geht Junge von der Annahme aus, dass „die Gegenwart als Postmoderne verstanden werden kann“⁹⁵. Als Charakteristikum der Postmoderne ist die „Bedingung von Gleichzeitigkeit“ für die Individuen zu sehen, was soviel bedeutet, dass mehrere Alternativen vorhanden sein müssen, zwischen denen sie wählen können. Das hat zur Folge, dass sich die Optionen ständig verändern und deren Gesamtzusammenhang als ständige Bewegung des gesellschaftlichen Raumes mit seinen Möglichkeiten erlebt wird. Für den Sozialisierungsprozess hat dies, laut Junge, mehrere Konsequenzen. Alle Entwicklungsprozesse finden unter der Bedingung statt, die selbst getroffenen biographischen Entscheidungen samt den Konsequenzen auch selbst verantworten zu müssen. Zudem wird ein Unbehagen erlebt, welches laut Baumann einerseits aus einer Freiheit bei der Suche nach Lustgewinn, das jedoch zuwenig individuelle Sicherheit toleriert, entspringt; andererseits entsteht es aus den Konsequenzen der Fluchtstrategien, die entworfen werden anstatt sich für etwas festzulegen. Damit, so setzt Junge fort, wird auch die Paradoxie postmoderner Sozialisationsbedingungen eröffnet, nämlich die Suche nach Vermeidung notwendiger Identifikation.

Die Jugendlichen heute sind die erste Generation, die die Grundstimmung der postmodernen Theorien tatsächlich lebt, stellt Kellner fest. Phänomene wie Entropie, Chaos, Unbestimmtheit, Kontingenz, Simulation und Hyperrealität sind auch jene Kräfte, die die Strukturen der Erfahrungen der Jugendlichen bestimmen. Diese sind geprägt von Unternehmens schrumpfung, schwindenden Berufsaussichten, ökonomischer Rezession, einem riesigen Informations- und Medienangebot, schreibt Kellner in seiner Darlegung. Ebenso ist dieses High-Tech-Zeitalter von Bedingungen einer durchcomputerisierten Gesellschaft, Verbrechen, Gewalt, Identitätskrisen und einer unberechenbaren Zukunft bestimmt.

3.2.3 Patchworkidentität

Der Sozialpsychologe Keupp hat versucht, jene Konsequenzen darzustellen, die sich aus den Individualisierungsschüben ergeben. Darunter versteht er die Auswirkungen des Wandels auf die Identitätsbildung beziehungsweise auf die Identitätsarbeit. Eriksons Kriterien für eine gelingende Identitätsbildung, nämlich Einheitlichkeit und Kontinuität, befindet er als nicht

⁹⁵ Junge 2004, S. 37

mehr auf die aktuelle Situation anwendbar. Der Zweifel daran, ausschließlich traditionsreiche Identitätsdiskurse in Betracht zu ziehen, erscheint berechtigt, da frühere historische Epochen durch den gesellschaftlichen Wandel in ihren Strukturen verändert wurden. Identitätsbildung findet nun in einer sich zunehmend „enttraditionalisierenden Gesellschaft“ statt. Nach dieser Feststellung entwirft Keupp den Begriff der „Patchwork-Identität“ und versucht damit zu erklären, dass Identitätsbildung heute „vom Subjekt vermehrt die Verknüpfung und Kombination multipler Realitäten [erfordert]“⁹⁶. In seinen identitätstheoretischen Überlegungen stellt er außerdem fest, dass Identitätsbildung unter den Bedingungen der Gegenwart einem „Fleckerlteppich“ ähnelt, was nicht unbedingt eine Identitätsdiffusion bedeuten muss, da auch eine Patchwork-Identität Kohärenz hat.⁹⁷ Diese führt nicht zu „Zerfall“ oder „Verlust der Mitte“ sondern eher zu einem „Zugewinn kreativer Lebensmöglichkeiten“, da Kohärenz nicht nur unter der Bedingung eines fixen Bestandes an Normen und Sinnorientierungen vorkommt. Sicherlich besteht auch die Gefahr von Überforderung und Instabilität, wenn Basissicherheiten, die auf Verlässlichkeit und Unbestreitbarkeit beruhen, nicht vorhanden sind.

Zu jenen Kompetenzen und Ressourcen, die Keupp für eine erfolgreiche Identitätsarbeit als bestimmend erachtet, zählen zunächst soziale Ressourcen, die sich das Individuum zunehmend selbst schaffen muss. Eine „spezifische Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit“ ist dazu notwendig, wobei besonders auf die Bedeutung der psychosozialen Ressourcen des eigenen Netzwerks hingewiesen wird, welche „emotionale Unterstützung“, „Selbstwertgefühl“ und „praktische Alltagshilfe“ bieten soll. Ebenso sind materielle Ressourcen, wie die „Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozeß in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung“, eine unbedingte Voraussetzung für eine gelingende Identitätsbildung. In Zusammenhang mit notwendigen Kompetenzen nennt Keupp Konfliktfähigkeit, d.h. die Bereitschaft Regeln, Normen, Ziele und Wege immer wieder aufs Neue auszuhandeln. Auch eine „Ambiguitätstoleranz“ ist notwendig, was die psychische Voraussetzung für eine positive Verunsicherung bedeutet. Konkret versteht darunter die Sozialpsychologie „die Fähigkeit, sich auf Menschen und Situationen offen einzulassen, sie zu erkunden, sie nicht nach einem „Alles-oder-nichts“-Prinzip als nur gut oder nur böse zu beurteilen“⁹⁸. Der „Eindeutigkeitszwang“ soll überwunden werden und stattdessen die Bereitschaft nach dem Entdecken verschiedener Realitätsebenen entstehen. Das Subjekt soll

⁹⁶ Keupp 1988, S. 151

⁹⁷ vgl. ebd., S. 146

⁹⁸ vgl. Keupp 1994a, S. 345f.

nach den positiven Merkmalen der pluralistischen Gesellschaft betrachtet, kreativ sowie gestalterisch und offen um seine Entfaltung bestrebt sein.

4 Jugend aus der Perspektive der Pädagogik

Wie bereits in der Einleitung gesagt wurde, hat die Pädagogik eine Verantwortung bezüglich der Erziehung und der Erforschung dieser, weil es nicht gleichgültig ist wie und wozu erzogen wird. Diesbezüglich ist Prange der Meinung, dass „es das Erziehen nur gibt wenn es als Aufgabe und Pflicht aufgefasst und gesehen wird. Ohne die Intention zu erziehen, ist die Erziehung auch nicht gegeben und auch nicht sichtbar und darstellbar, d.h. auch nicht erforschbar.“⁹⁹

In der Darstellung von der Sichtweise der Pädagogik in diesem Kapitel, anknüpfend an Wolfgang Fischer und Alfred Petzelt, wird der oben geforderten Verantwortung der Pädagogik, wie zu erkennen sein wird, entsprochen.

4.1 Grundlegende Gedanken Wolfgang Fischers zu Erziehung und Unterricht von Jugendlichen

Fischer ist ein Vertreter der transzendental-kritischen-skeptischen Pädagogik. Gedeutet wird diese Denkrichtung als eine „ferne Ableitung aus dem Neukantianismus“¹⁰⁰, da sie in Zusammenhang mit dem Neukantianismus von Paul Natorp steht, welcher das zentrale Problem der Pädagogik in der „Anstrengung des Begriffs der Bildung“ als ein Gesetz, das die Voraussetzung sowie Grundlage aller pädagogischen Tatsachen ist, sah. Nach Fischer bedeutet das, dass „Bildung“ das ist, „worumwillen erzogen und unterrichtet, gelehrt und gelernt wird.“¹⁰¹ Durch die Thematisierung des Bildungsgedankens eröffnet sich der Grund für „pädagogische Maßgaben“ und „Maßnahmen“, was in weiterer Folge hier geschehen wird. In eben genanntem Sinne setzt sich Fischer in seinem Studienbrief zunächst mit Grundlegungsproblemen der Erziehung und des Unterrichtes auseinander, was als

⁹⁹ vgl. Prange, Klaus: Intention als Argument. In: Zwischen Absicht und Person. Hg. v. N. Luhmann und K.E. Schorr, Frankfurt 1992, S. 58-101

¹⁰⁰ Schaller 1977a, S. 192

¹⁰¹ vgl. Fischer 1980, S. 97

Vorbedingung für gelingendes pädagogisches Handeln begriffen werden sollte. Würde man sich in diesem Zusammenhang nicht mit dem Bildungsgedanken auseinandersetzen würden das Lernen, Sozialisieren sowie Erziehen und auch Qualifizieren anmaßend und richtungslos werden. Zudem würden diese pädagogische Aufgaben ohne Bildungsgedanken Gefahr laufen unter politisch-gesellschaftliche oder weltanschauliche Vormundschaft zu geraten. Welchen Sinn Bildung erfüllen soll, wird ebenfalls in der Auseinandersetzung mit der Sichtweise der Pädagogik von Jugend, näher besprochen werden.

Der Studienbrief ist für Lehrer geschrieben worden, in deren Darlegung Jugendliche beiderlei Geschlechtes höherer Schulen gemeint sind. Neben den Überlegungen über die „pädagogische Rechtmäßigkeit“ und „Angemessenheit des Tuns“ von Pädagogen sowie dem Aufzeigen des Ursprungs und des Maßes einer menschlichen Praxis soll darin eine differenzierte Darstellung der geistig-seelischen Entwicklung in der Jugendzeit und die damit verbundenen spezifischen pädagogischen Problematiken gegeben werden. Ein besonderes Anliegen von Fischer ist es den Begriff der Entwicklungs- und Phasengemäßheit zu erläutern. Dieser wird nach psychologischen Kriterien beleuchtet sowie mit den Methoden der biologischen und soziologischen Sichtweise in Zusammenhang gebracht. In Anknüpfung an Fischer, und in späterer Folge an Petzelt, wird aus pädagogischer Sicht zu diesen Stellung bezogen. Gemäß Petzelts Theorie von den Phasen psychischer Entwicklung soll ein detaillierter Einblick in die geistig-seelische Entwicklung von Jugendlichen gegeben werden. Anhand dieser Darlegungen, soll die pädagogische Aufgabe der Bildung von Jugendlichen, begründet werden und die Bedenken, die sie diesbezüglich gegen die anderen drei Disziplinen hegt, klar werden lassen. Zum Schluss der Arbeit werde ich noch mal vergleichend auf die Aspekte der diversen Fachbereiche eingehen.

4.2 Grundlegende Gedanken von Fischer über „Entwicklung“

Fischer geht in seinem Studienbrief davon aus, dass die geistig-seelische Entwicklung der Kindheit und des Jugendalters an Erzieher und Lehrer besondere Anforderungen stellt.¹⁰² Sie haben die pädagogische Aufgabe der Bildung des Menschen und werden dabei mit unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Bedingungen konfrontiert. Die psychische

¹⁰² vgl. Fischer 1980, S. 10

Situation, in welcher man den jungen Menschen vorfindet, sollte man nicht ungeachtet lassen und zudem wissen, wie in der Erziehung der jeweiligen Situation zu begegnen ist. Um dies zu können sollte man über folgende Themen nachgedacht haben, sagt Fischer:

Es zeigt sich bei den Jugendlichen ein verändertes Verhalten. Beispielsweise das Unfugtreiben der Jungen und ihre nachlässige, schwankende Aufmerksamkeit während bei Mädchen eine leichte Verletzlichkeit zu bemerken ist. Es stellt sich die Frage wie diese Symptome sowie die „Unausgewogenheit im Urteilen“, die Neigung zur Prahlerei und eine Abnahme der Gedächtnisleistungen zu erklären sind. Resultieren sie, überlegt Fischer, aus den „unter der Bezeichnung Pubertät zusammengefassten körperlichen Reifungs- und Wachstumsprozesse[n] (...) oder ist es das Zusammentreffen von biologischen Veränderungen und soziokulturellen Umweltreizen, das bei dem geschlechtsreif gewordenen und dennoch nicht als Erwachsener akzeptierten Jungen oder Mädchen“¹⁰³ für die Unsicherheiten verantwortlich ist? Gegenüber diesen beiden Annahmen, welche gleichzeitig auf die in den vorhergehenden Kapiteln behandelten Denkrichtungen hinweisen, äußert Fischer Bedenken. Denn in Bezug auf die erste Annahme ist entgegen den Behauptungen festzustellen, dass die Umstellungen und Wandlungen im somatischen Bereich zeitlich mit den neuen psychischen Erscheinungen oft nicht überein stimmen. Ebenso wenig lässt sich auch kein Sinn oder plausibler Zusammenhang erkennen, wenn man das veränderte Zeiterleben Jugendlicher mit „dem relativen Abschluß der Gehirnreifung oder aus innersektorischen Vorgängen (...) kausalanalytisch „erklärt“ “. ¹⁰⁴ Außerdem sei es seltsam, dass beispielsweise „die anatomisch-physiologisch gleiche Entwicklung der Sexualität sowohl epochal und sozial spezifische wie auch individuell höchst unterschiedliche sexuell-erotische Verhaltensweisen bewirken können soll“¹⁰⁵.

Die zweite Annahme erachtet Fischer als treffendere Begründung für das veränderte Verhalten von Jugendlichen. Diese unterscheiden sich beispielsweise durch ihren somatischen Zustand sowie nach ihrer stärker „das Formale betonende geistige Funktionen“, deutlich von Kindern. Man will ihnen nicht die Rechte der Erwachsenenrolle zugestehen, erwartet aber wachsende Selbständigkeit und Unabhängigkeit bei gleich bleibenden Verpflichtungen, die in Lern- und Ausbildungsverhältnissen erfüllt werden sollen. Dass es zu Konflikten kommt, sollte nicht verwundern, ebenso wenig die Veränderung der Interessen, die zur Herausbildung spezieller Subkulturen der Jugend führt sowie zur Beschäftigung mit sich selbst. Fischer hat

¹⁰³ Fischer 1980, S. 11

¹⁰⁴ ebd., S. 12

¹⁰⁵ ebd.

dennoch Einwände gegenüber soziokulturellen Erklärungsmodellen, denn obwohl die „besonderen epochalen und schichtspezifischen soziokulturellen und ökonomischen Faktoren manches recht plausibel machen (wie z.B. die häufige Bevorzugung Gleichaltriger als Gesprächspartner und Vertrauenspersonen gegenüber den Eltern oder wie die ersten, im Verborgenen praktizierten kosmetischen Aufbesserungsversuche der Mädchen)“¹⁰⁶, fällt es schwer die geistig-seelische Entwicklung lediglich auf „milieuhafte Einwirkungen“ oder „biologisch-endogene und soziokulturell-exogene Ursachen“ zurückzuführen. Demnach müssten Heranwachsende als Objekte bzw. Organismen angesehen werden, deren Verhaltensänderungen und Erleben aus Reifung und Reaktion auf Umweltreize resultieren. „Zu fragen ist vielmehr, ob eine empirisch-kausalanalytisch sich bescheidene Erklärung grundsätzlich ausreicht, um etwa das erheblich gesteigerte Interesse der 14jährigen an psychischen Vorgängen bei sich und bei anderen oder um die Beschäftigung von 18jährigen mit weltanschaulichen Problemen angemessen zu begreifen.“¹⁰⁷ Auch wenn ein höheres Niveau im Denken der Jugendlichen zu erkennen ist, das auf kognitive Leistungen und gewisse soziokulturelle Umstände rückführbar ist, als prinzipiell sinnhafte Voraussetzungen im Lebenslauf des Menschen lassen sich damit die vorhin genannten Phänomene Heranwachsender nicht erklären.

Eine prinzipielle Sinnhaftigkeit ist aus empirischen Tatsachen nicht ableitbar, schlussfolgert Fischer. Letztere bieten lediglich ein „hochkomplexes Geflecht von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen“. Diese Erörterungen im Studienbrief sollen den darin befürworteten sinntheoretisch-verstehenden Ansatz, einleuchtend begründen. Die empiristische Methode, die auf der Suche nach Ursachen ist, wird aus verschiedenen Gründen als problematisch erachtet: zunächst, weil sie „jede moralische Verantwortlichkeit und Zurechenbarkeit ausschließt“.¹⁰⁸ Außerdem ignoriert sie, dass der Mensch durch Denken „zu neuen und unvertrauten Einsichten kommt, denen Bedeutsamkeit und Geltungsanspruch eigen sind“¹⁰⁹. Hinzu kommt, dass als Konsequenz für die empirische Methode das Erziehen und das Unterrichten manipulative Techniken sein müssten, die der Entwicklung oder der Abwandlung erwünschter Verhaltensweisen dienen, wobei dieses Verständnis von Pädagogik Anlass zu großer Skepsis bieten müsste. Zudem ist die empirische Methode als fragwürdig zu sehen, weil ihr Standpunkt gemäß ihrer Logik nur als „Zufallsprodukt zeitlich

¹⁰⁶ Fischer 1980, S. 13

¹⁰⁷ ebd.

¹⁰⁸ ebd., S. 14

¹⁰⁹ vgl. ebd.

vorangegangener Einflüsse und Ursachen zu erklären ist“¹¹⁰ und darum jeden Standpunkt, ohne ihn nach sachlichen Gesichtspunkten in Frage zu stellen, stehen lassen und als gleich gültig und gleich zufällig anerkennen müsste. Anstatt den Menschen und seinen Werdegänge „empiristisch“ zu reduzieren, sollte man nach dem transzendental-kritischen Ansatz, den Fischer mit seinen Ansichten vertritt, die entwicklungspsychologischen Fragen auf „den Sinn des gewandelten Erlebens und Verhaltens“ erweitern. Dementsprechend muss die „Aufgabenhaltung oder –stellung“ gesucht werden, die dem jugendlichen Verhalten zugrunde gelegt werden muss. Dies ist eine Empfehlung Fischers für die große Anzahl von Erwachsenen, die seiner Ansicht nach die Aspekte des Jugendalters, wie etwa die Schwankungen ihrer Gedächtnisleistungen, die Umorientierung ihrer Interessen, die Zunahme des Tagträumens bis hin zum ersten Kontakt mit Drogen, oft übertrieben kritisch und zu vage beurteilen. Diese Aspekte sind jedoch „zeitbestimmte Momente“, durchaus veränderbar und „nicht bloß ein irgendwie miteinander zusammenhängendes und voneinander abhängiges Konglomerat sondern sind „stets auch als in einem Bewußtsein konstituiert zu verstehen (...), das in seine eigene Entwicklung und in seine Verwicklungen aktiv einbezogen ist“¹¹¹ Anhand Petzelts pädagogischen Darlegungen von der psychischen Entwicklung in der Reifezeit wird dies genau besprochen werden.

Fischer stellt die empirischen Faktoren und die Kategorie des Sinns einander gegenüber und fragt ob es sich beispielsweise beim Schwärmen und bei den Vorbildbekenntnissen von Heranwachsenden, ihrem Unfugtreiben und Bemühen um feste Freundschaft usw., empirisch gesehen, um Fälle von „hochkomplexem und hochveränderlichem Feldgeschehen von Sachcharakter“ handelt oder ob die Heranwachsenden, gemäß der Kategorie des Sinns, an ihrer Entwicklung als einer *Aufgabe* selbst beteiligt sind? Wird Zweiteres angenommen haben die eben genannten Beispiele für das Verhalten Jugendlicher auch eine *Bedeutung*, was in kausalanalytischen oder andersartigen empirischen Ableitungen nicht zutage tritt und dessen sie sich selbst vermutlich kaum bewusst sind. Die Kategorie „ursächlich mitwirkende Faktoren“ soll nicht als unbedeutend gelten aber aus pädagogischer Sicht reichen diese zur Erklärung für das veränderte Erleben von Jugendlichen und ihrem „Gestalten ihres Werdens“ nicht aus. „Es sind nicht zuletzt pädagogische Gründe, die dafür sprechen, die geistig-seelische Entwicklung in Kindheit und Jugendalter nicht ausschließlich oder vorrangig als eher passives Reifungs-, Anpassungs-, Sozialisations- oder noch anderes Geschehen

¹¹⁰ Fischer 1980, S. 14

¹¹¹ ebd.

aufzufassen und in entsprechenden Modellen vorzustellen, sondern sie als aufgabenbestimm-sinnhaft und damit auf pädagogische Akte verwiesen zu begreifen.“¹¹²

4.3 „Prinzip der Entwicklungsgemäßheit“¹¹³

Hier geht es um den PädagogInnen aufdrängenden Fragen und Meinungen, bezüglich dem Erziehen und Unterrichten, die sich auf Heranwachsende richtet. Diese befinden sich immer in einer konkreten Entwicklungslage, die nicht außer Acht gelassen werden darf, weil sonst jedes Bestreben einen Jugendlichen zu erziehen und zu unterrichten scheitern wird. Ebenso wird dies nicht gelingen, macht Fischer darauf aufmerksam, wenn der/die PädagogIn das Wollen und Handeln eines/r Jugendlichen durch unbedacht verwendete Gebote und Verbote zu lenken beabsichtigt, während diese/r eigene Entscheidungen treffen möchte. Das gewandelte Erleben und Verhalten ist also als „Moment einer neuen entwicklungsgemäßen Situation“¹¹⁴ zu erkennen, die darauf hinweisen Jugendliche nicht mehr wie Kinder zu behandeln sie aber auch nicht mit Dingen zu belasten, an denen sie vorerst scheitern würden. Fischer tritt für das Prinzip der phasengemäßen Erziehung ein, welches einschließt dass das Recht auf Kindheit und Jugend nicht verletzt wird, Kindheit und Jugendzeit also vor zu schnellem Durchlaufen zu bewahren sind. Gemeint ist damit nicht, „Jugend sentimentalromantisch zu konservieren“, die geistig-seelische Entwicklung zu hemmen oder zu blockieren, oder es zu vernachlässigen Jugendliche berufs- und lebensstüchtig werden zu lassen; das Lernen sowie der Aspekt der Vorbereitung soll ebenfalls nicht in den Hintergrund gestellt werden. „Die Alternative in ihrem systematischen Kern lautet vielmehr: Erziehen und Unterrichten steuern und optimieren entweder den Entwicklungsprozeß unter der Maßgabe, eine Zielvorstellung vom Erwachsensein (in Beruf, Gesellschaft, privater Sphäre) zu verwirklichen, oder sie stellen sich der Aufgabe – sich wandelnd im Verlauf der Jahre – von Kindheit und Jugend zu entsprechen, weil nur in der pädagogischen Respektierung und notfalls Proklamierung eines Rechts auf Kindheit und Jugend in der Neuzeit die Chance besteht, daß der Mensch nicht nur funktionstüchtig-erwachsen, sondern gebildet wird.“¹¹⁵

¹¹² Fischer 1980, S. 16, vgl. dazu auch Petzelt: Kindheit, Jugend, Reifezeit

¹¹³ ebd., S. 18

¹¹⁴ ebd., S. 17

¹¹⁵ ebd., S. 18

Um es klar hervorzuheben, unter phasengemäßer Erziehung werden nicht die biologisch und/oder sozial verursachten, objektiven Gesetzmäßigkeiten verstanden, sondern die „Bewusstseinstellungen“ oder „Aufgabenhaltungen“, welche dem kindlichen und jugendlichen Erleben und Verhalten eigen sind. Erleben und Verhalten dürfen in diesem Zusammenhang nicht als „geist- und gedankenloser Sonderfall organismischen Geschehens“ ausgelegt und nicht bloß beobachtet, gezählt, korreliert oder kausalanalytisch erklärt werden. In der Weiterführung dieses Gedankenganges kommt Fischer zu dem Schluss, dass es zum Erwachsen-Werden, so wie es gesellschaftlich benötigt wird und vom Einzelnen annehmbar ist, die Pädagogik der Entwicklungsgemäßheit als Prinzip oder Maßgabe nicht bedarf. Es genügt, an den bestehenden Entwicklungsstand und –prozess anzuknüpfen und „in ihn durch zielverbürgende Inhalte, Verfahren und Medien abgewogen und listenreich, also didaktisch klug, manipulativ einzugreifen“¹¹⁶. Vermutlich gibt es gute Gründe, der Kindheit und dem Jugendalter ein Eigenrecht zuzugestehen und die Erziehung sowie den Unterricht daran zu orientieren, nämlich auch wenn es gegen den Willen des Heranwachsenden sein muss. Es gibt jedoch auch Bedenken sowie einen Widerspruch zu diesem Denken: zum Ersten stellt sich die Frage ob das Menschwerden, die Sozialisation und Enkulturation durch diese Denkweise aufgehalten werden, da man dabei das über den eben vorherrschenden Entwicklungsstand Hinausliegende den Jugendlichen vorenthalten müsste. Sie dürften dann nur soweit angeregt werden, Antworten und „Lehrgüter“ bereitgestellt bekommen, die mit ihrer Aufgabenhaltung beziehungsweise mit ihrer geistig-seelischen Struktur übereinstimmen aber nicht darüber hinausgehen. Zudem soll ihnen das Erwachsen-Werden nicht als nicht-lohnendes-Ziel erscheinen oder die kindlich-jugendliche Mentalität als Ideal vorgegaukelt werden. Der Widerspruch liegt darin, dass jeder Erwachsen wird, auch ohne pädagogische Begleitung.

Somit ist die Frage immer noch nicht geklärt, welche Gedanken es sind, die pädagogisch gesehen das Recht auf Kindheit und Jugend unabdingbar machen. Petzelt sagt dazu, dass um diese herauszustellen die Erziehungsprobleme, welche die Jahre der geistig-seelischen Entwicklung betreffen, im Blickfeld der Bedeutung und Aufgabenhaltung der jeweiligen Phase betrachtet werden sollten. Aufgrund der pädagogischen Verantwortung muss darüber nachgedacht werden, wie entwicklungsgemäße Erziehung und Unterrichtung zu agieren hat,

¹¹⁶ Fischer 1980, S. 21

vorausgesetzt „die Zwänge eines gesellschaftlichen Systems oder Subsystems (wie das der Schule) machten sie nicht unmöglich“¹¹⁷

4.3.1 „Die Begründung phasengemäßer Pädagogik im Gedanken der Bildung“¹¹⁸

Feststeht für Fischer, dass das Prinzip der Phasengemäßheit weder im Ziel der Erwachsenenheit noch in der sowieso passierenden Entwicklung ausreichend begründet noch gerechtfertigt werden kann. Dass Entwicklungsgemäßheit dennoch maßgebend ist und worum es dabei geht, geht nicht aus dem Phänomen der Entwicklung hervor, sondern aus dem Gedanken der Bildung.

Es ist also nicht das Groß- und Erwachsenwerden beziehungsweise –sein, was Bildung und Menschlichkeit ausmacht. Auch ist es nicht das Lernen, nicht ein hohes Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten oder das selbständige Persönlichkeit-Sein, das sich durch feste Überzeugung und starken Willen auszeichnet. Allerdings kann ein Mensch ohne zu lernen und sich Wissen angeeignet zu haben nicht zu Bildung gelangen. Ebenso wenig darf es dazu an Sinnhaftigkeit im „Erleben, Vorstellen, Sorgen, Planen und Schaffen“ fehlen.

Wenn also all das eben genannte nicht durch Denken bestimmt ist, was Menschlichkeit jedoch ausmacht, ordnet der Mensch seinen Verstand egoistisch oder altruistisch dem Leben und Überleben unter und lässt somit nicht, wie Ballauff es sagt, die Theorie seine Praxis, also sein menschliches Leben, sein. Lässt er es doch zu, dann kann es, nach Sokrates´ Denkweise, dazu kommen „(...) das in der „Natur“ oder Daseinsweise des Menschen verstellte Denken in Gang und auf den Weg [zu] bringen, damit es den Platz des wie auch immer qualifizierten Meinens und Wollens einnimmt“¹¹⁹. In seiner Ausführung über die Maßgebung für Erziehung und Unterricht im Gedanken der Bildung führt Fischer Platons Höhlengleichnis an und erwähnt die „Umwendung des Menschen“, worum „paideia“ bemüht sein soll, damit der Mensch mit der Voraussetzungshaftigkeit und Bedingtheit seines Strebens, Vermutens und Wissens konfrontiert werden soll.¹²⁰ Auch soll er „in der Erfahrung des „Wissens des Nichtwissens“ zum Überschreiten seiner Beschränktheit und damit zur Nachdenklichkeit und tätigen Besonnenheit“¹²¹ freigelassen werden. Zur Struktur entwicklungsgemäßer Pädagogik und konkreten Beschreibung dessen, worum sich PädagogInnen in Ausführung ihrer Aufgabe

¹¹⁷ ebd., S. 23

¹¹⁸ Fischer 1980, S. 23

¹¹⁹ vgl. ebd., S. 24

¹²⁰ vgl. ebd.

¹²¹ ebd.

bemühen sollen, heißt es bei Fischer: Kinder und Jugendliche sollen, wenn sie gemäß der hier beschriebenen Bildung erzogen und unterrichtet werden, in ihrem Erleben und Verhalten als Vollzug einer sinnhaften Aufgabenhaltung, nicht nur bejahend verstärkt und nötigenfalls korrigiert werden. Wie bereits erwähnt ist das Beibringen von nützlichem Wissen unerlässlich; so verhält es sich auch mit Wissen über anständige sittliche Haltung. Außerdem sollen sie erstens angehalten werden Dinge nicht zu hastig zu erledigen, hingewiesen werden auf neue, kompliziertere Gelegenheiten der Auseinandersetzung, wobei das differenzierte, umsichtige Urteilen gefördert werden soll. Lassen sich Heranwachsende auf Umstände ein, die sie sehr begeistern, soll ihnen dabei geholfen werden aus unangenehmen Situationen wieder herauszufinden, damit sie zweitens die Bedingtheit und Begrenztheit ihrer „Phasenthematik“ und die Situationen mit ihren Erfahrungen bewältigen können. Denn, das Prinzip der Phasen- oder Entwicklungsgemäßheit „lehrt, daß man immer zu etwas zu geleiten habe, was an den Rand des jeweiligen Horizonts führt, seinen Umfang in seiner Beschränktheit sichtbar macht und zu seiner Erweiterung drängt“¹²². Das gewandelte Erleben und Verhalten der jungen Mädchen und Jungen ist also hinsichtlich eines spezifischen bildungsrelevanten Sinns auszulegen und zu verstehen. „Das Prinzip der „Entwicklungsgemäßheit“, (...) muß also, streng genommen, insofern aufgehoben werden, als von Entwicklung gar nicht mehr die Rede ist“¹²³

4.4 Entwicklung im Jugendalter nach Petzelt

Petzelt's Darstellung der Entwicklung der Kindheit und Reifezeit in Phasen erfüllt die von Fischer geforderte Unterteilung, die als pädagogische Sinnzuweisungen statt irgendwelche Gesetzmäßigkeiten oder Supermechanismen ausgegeben werden können.

4.4.1 Vorpubertät

In seiner Darlegung über jugendliche Entwicklungsperioden teilt Petzelt diese in „Vorpubertät“ und „Pubertät“ ein. Darin ist es ihm ein Anliegen „die Eigenwertigkeit dieser

¹²² Ballauff zit.n.: Fischer 1980, S. 25

¹²³ Ballauff 1966, S. 60

Entwicklung herauszuholen, ihre Gliederung zu suchen, und die Art ihrer Einheit¹²⁴ festzulegen. Das Psychische wird bei ihm mit dem „Ich“-Begriff begründet, welcher durch Aktivität definiert ist. Im Gegensatz zu den natürlichen Gegenständen, die dem Kausalitätsprinzip unterliegen und deshalb auf die Einwirkung von äußeren Kräften ausschließlich passiv reagieren können, zeichnet sich das Ich dadurch aus, dass es spontan und ohne jegliche äußere Einwirkung handeln kann. Um die Ichhaftigkeit in der Gesamtheit all ihrer Probleme zu erkennen muss man nach dem konkreten Ich fragen, bei der es sich nicht „um Menschen verschiedener Zeitalter und Kulturen in den mannigfachen Lebensumständen, sondern um die Natur des Menschen überhaupt“¹²⁵ handelt. Sie rückt ins Blickfeld, da sie das „Gleichbleibende“ und „Zugrundeliegende“ ist, das alle Menschen gemeinsam haben und sie unterrichts- und erziehungsfähig sein lässt. Dabei zeigt sich das Ich in seiner Norm mit der großen Vielfalt seines Verhaltens, wobei die Norm für alle Zeiten und alle Umstände geltend gemacht werden kann. Gleichzeitig ist hier die Natur des Ich gemeint, wenn es Erfahrungen macht, erkennt und lernt und selbst bestimmte Akte vollzieht.

In den beiden Jugendphasen bekommt die eigene Verantwortung eine größere Bedeutung, denn die Jugendlichen wissen zu dieser Zeit von deren Existenz, und kommen dadurch dem Erwachsenendasein näher. Somit ändert sich auch ihre Haltung gegenüber den Erwachsenen. Beide Zeitabschnitte lassen sich „im Gedanken der Reifejahre“ zusammenfassen, unterscheiden sich jedoch stark von einander, wie in weiterer Folge zu lesen sein wird. Jede der Phasen hat ihre eigene Fragehaltung und in Zusammenhang mit diesen verändert sich das Wertungsverhältnis im Verlauf der Zeit und der Erlebnisse.

Die Jugendphasen folgen auf fünf vorhergehende Phasen, in welchen vom Säugling, Kleinkind beziehungsweise Kind die Rede ist. Diese haben ebenfalls, wie eben angesprochen, entsprechend ihrer jeweiligen Phase die neue Aufgabenhaltung eingenommen. Im Erleben der vielfältigen Aktivitäten wurden die Entwicklungsphasen in ihrer natürlichen Reihenfolge, die sich nicht kalendarisch festsetzen lassen, bewältigt.

Die Entwicklungen werden immer aus der Zielperspektive des Erwachsenseins betrachtet, weil das die Richtung ist in welche sich der junge Mensch hinentwickelt.¹²⁶ Petzelt ist der Auffassung, dass die Akte, die die jungen Menschen setzen, in jeder Phase gleichzeitig die

¹²⁴ Petzelt 1965, S. 9

¹²⁵ Petzelt 1954, S. 40

¹²⁶ vgl. Petzelt 1965, S. 29

Sinngebung sind. Wesentlich für seine Betrachtung der psychischen Entwicklung ist es zu erkennen, welcher Sinn im Augenblick gemeint ist.

Relevant ist all dies für die Pädagogik, weil alle pädagogischen Probleme auf das Ich verweisen, wie Petzelt in seiner „Grundlegung der Erziehung“ sagt. Die Antwort auf die Frage nach der Natur des Ich gibt Aufschluss darüber wie die Akte des Menschen geordnet werden sollen, wenn sie „Ordnungssetzungen“ sein sollen. Schließlich sollte diese Antwort auch die Ordnung der Schulen bestimmen, unabhängig davon, wie sie organisiert werden.

Petzelt geht davon aus, dass wenn man die Entfaltung der Entwicklung verstehen will, man von der Norm der vollen psychischen Gesetzlichkeit ausgehen muss. Seine psychologische Theorie von den Entwicklungsphasen ist nicht empirischer Natur, welche das was sie vorfindet beobachtet. Er analysiert Situationen, „wenn das Ich selbst beobachtet, erfährt, erkennt, denkt und handelt“¹²⁷.

Jede Phase hat seine eigene Aufgabenhaltung und um die wesentlichen Momente dieser gegenüber den nicht-wesentlichen, also denen, die sie inhaltlich nicht bestimmen, erkennen zu können muss man sie einander gegenüberstellen. Die Akte treten in ihrer Vielfältigkeit in jeder Phase mehr oder weniger oft auf. Es ist nicht ausschlaggebend zu schauen, ob die Akte auftreten oder nicht, da sie die Eigenart einer Phase inhaltlich nicht bestimmen. Jedoch ist darauf zu achten wie diese vom Ich während deren Aktivität geordnet werden. Wie ist nun die Eigenart der Vorpubertät beschaffen?

Das Werten bekommt eine besondere Bedeutung. Grundsätzlich bedeutet es, wenn ein Mensch wertet, dass er die Dinge erkennt und ein eigenes Possessivverhältnis zu sich selbst produziert, erklärt Petzelt. Das Verhältnis der Sache zum Ich definiert einen solchen Akt. In jeder Phase kommt das Werten vor, aber in der Phase, die hier beschrieben wird, wird der Akt des Wertens konstitutiv und dominiert die ganze Phasenhaltung. Bisher übernahm man die Werte von den Eltern und lebte einfach in deren Wertewelt mit. Man hat sich auch nicht darum gekümmert, ob Andere die Werte, die man für sich selbst als gültig annahm, genau so sahen.

Der Wert bzw. der Akt des Wertens, wie sie von Petzelt interpretiert wird, soll noch kurz allgemein besprochen werden. Die Dinge wurden zuvor in ihrer Vielfältigkeit gesehen und unabhängig vom Ich, also so wie sie von jedem zu sehen sind. Nun beginnen Jugendliche die Wirklichkeit so zu sehen, wie sie sie vorfinden und wie sie gleichzeitig für sie und für jeden

¹²⁷ Petzelt 1965, S. 112

Anderen sein soll. Zuvor gab es nur eine Bejahung und Verneinung, die Feststellung der gegensätzlichen Seiten der Wertigkeit in gut und schlecht. Jetzt wird die Wirklichkeit differenziert und dabei erkannt, dass die Dinge immer wieder in einem anderen Licht gesehen werden können. „Die Akte des Wertens werden nunmehr an den Inhalten gesehen.“¹²⁸ Die jungen Menschen in diesem Altersabschnitt sind kritisch eingestellt, vollziehen ihre eigenen Wertigkeiten und beobachten gerne, wie sich andere Menschen verhalten. Sie machen sich viele Gedanken, entwickeln Pläne, sprechen ihre Absichten aus und untersuchen Handlungen. Dabei sehen sie nicht mehr nur das Sachliche, sagt Petzelt, sondern auch die dazugehörige Aktivität des Ichs und wie sie die Sachen und das Gegenständliche handhaben.

Das Wertens fordert nun auch den Gedanken der Leistung, insofern, dass damit der Grad des Erfolges der Aktivität gefasst werden kann. Also will die/der Jugendliche Leistungen sehen und abwägen, will selbst welche zustande bringen, so dass sie von den Schulkollegen/innen und den Erwachsenen gesehen werden. Dabei achten sie stark darauf Situationen zu vermeiden, in denen sie sich lächerlich machen könnten. Unfug treiben und abwegiges Verhalten sind dieser Phase zuzuordnen und ebenfalls unter dem Motiv der Leistung und der Wertigkeit zu sehen. In dieser Phase werden viele Schülerstreiche gespielt: es werden Pläne geschmiedet wie KollegInnen aufgezogen, überrascht oder verblüfft werden können, wie man ihr/ihm eine Falle stellen könnte und man überlegt auch immer wieder welche gute Ratschläge man weitergeben könnte.¹²⁹ Petzelt erklärt, dass sich die Haltung dieser Phase verändert, da mit dem Gedanken der Wertung und der Leistung bei der Betrachtung der Aktivität der Anderen, das Psychische zum Schwerpunkt wird.

Bei der Vielfältigkeit der Verhaltensweisen hat der Heranwachsende die Aufgabe sich zwischen diesen entscheiden zu müssen, wobei dieses „Entscheidenmüssen“ auch als eine Phasenaufgabe zu sehen ist. Mit der Zeit verfeinert sich das Urteilsvermögen wodurch die/der Vorpubertierende erkennt, dass Motive eine Einheit und Echtheit aufweisen müssen, falls eine Handlung einen gültigen Wert bekommen soll. Wenn Petzelt sagt, dass „der Blick der Jugendlichen auf das Psychische herrscht“, meint er damit die Art der Handlung, die der jeweiligen Sache entgegengebracht wird. Sie suchen die Ordnung der Akte, denn sie wissen, „daß die Beziehungen zwischen den einzelnen Akten beim Ich nicht immer gleichartig sind, und daß man ihre Ordnung selbst vollziehen muß.“¹³⁰ In der vorhergehenden Phase war das

¹²⁸ Petzelt 1965, S. 165

¹²⁹ vgl. Petzelt 1965, S. 167

¹³⁰ siehe ebd., S. 168

Psychische nicht definierend für die Haltung. Die Haltung war von Ruhe und Ausgeglichenheit sowie Konfliktlosigkeit gekennzeichnet. Fröhlichkeit und Unbekümmertheit waren ebenso vorherrschende Stimmungen in der Phase der vollen Kindheit, in welcher seelische Erschütterungen nicht lange anhielten. Dagegen regen sich junge Menschen in der Phase der Vorpubertät leicht auf und nehmen Abweichungen von der Norm schwer. Ungerechtigkeiten der Erwachsenen werden stark abgelehnt, so zum Beispiel Unterdrückung, denn man will selber urteilen. Man will sich durch die eigene Verantwortung mit der Gedankenordnung, die man vollzieht, auseinandersetzen.

Beim Werten geht es um eine besondere Relation, denn man sucht dabei das eindeutige Verhältnis des Wahrgenommenen zu sich. Gesucht wird nach einer Ordnung der Akte, die unabhängig vom Inhalt ist. „Damit ist nicht sowohl jene Ordnung gemeint, die der Inhalt, also das Gegenständliche bietet, sondern, relativ unabhängig davon, jene Ordnung von Akten, mit der wir Motive, Gesinnung, Gewissen, also Sittliches meinen.“¹³¹ Wertungen werden von Motiven getragen, erklärt Petzelt diesen Zusammenhang, denn während Argumente die Eindeutigkeit einer Sache belegen, sind es die Motive, die einen Akt als sittlich gelten lassen. Das ist wieder eine Aufgabe der/des Jugendlichen, nämlich auf Gesinnungen zu achten um Motive zu finden, mit welchen sie/er Begründungen für ihre/seine Aktivitäten findet. Die Akthinwendung kennzeichnet stark die Phase der Vorpubertät. Vorhaben werden umgesetzt, Ereignisse werden initiiert, um daraufhin die Reaktionen der anderen zu beobachten. Es wäre nicht richtig dieser Phase eine negative Haltung zuzuschreiben, auch wenn viel Unfug getrieben wird, denn es sind hier alle Arten von Werten möglich. Petzelt erwähnt an dieser Stelle die erzieherische Aufgabe, welche wenn sich negative Werte einzuschleichen drohen, dieser Haltung gegenüber, im Vorhinein entgegenwirken muss. Ebenso hat der Erzieher die Aufgabe „die Wertigkeit in ihrer Gültigkeit“ herauszuholen. Gemeint ist wohl damit, dass sie bei Jugendlichen das Beimessen von Werten für eine Sache oder Geschehnisse jeglicher Art anregen sollen. Mahnreden sind dabei nicht zielführend, die Möglichkeit offen und ehrlich diskutieren zu können jedoch schon. Die Frage nach sittlichem Verhalten wird dabei wichtig, denn die Heranwachsenden wollen anständig sein und keine Gemeinheiten begehen. Sie vertragen solch ein Verhalten selber nicht, konstatiert Petzelt.

Die Bereitschaft zu allen Arten von Emotion gehört zur spezifischen Aufgabenhaltung der Vorpubertät, wobei Humor und Freude stark vorhanden sind. Jugendliche bewegen sich nun zwischen den Extremen, denn mal sind sie begeistert, mal verzweifelt, sie schmunzeln und

¹³¹ Petzelt 1965, S. 172

sind ausgelassen erheitert, spüren ehrlichen Schmerz und können zutiefst erschüttert sein. Petzelt stellt fest, dass während des Auskostens der Emotionen es bei Jungen leicht zu Übertreibungen von Derbheiten kommen kann, und es bei Mädchen vorkommt, dass sie sich an Gefühlen berauschen, die sie absichtlich in Büchern suchen. Dabei versetzen sie sich in Situationen, in denen diese entstehen um die Gefühle in sich künstlich zu erzeugen. Man nimmt Rollen ein und will in dieser Phase die Emotionen in ihrer Mannigfaltigkeit erleben. Dadurch lernt man diese in Zaum zu halten, aber sie nicht zu unterdrücken.

Die Herrschaft der Emotion sowie Wert und Wertung hängen psychologisch gesehen sehr eng zusammen.¹³² Der Begriff der Emotion verweist ausdrücklich auf den des Wertens, wie nun beschrieben werden soll. Sie ist ein normativer Teil der Psyche und stellt den Ich-Anteil dar, den das Ich an seinen Akten hat. Sie ist der Ausdruck und das Erlebnis des Possessivverhältnisses aller Bewusstheiten zum Ich zugleich und definiert sich durch die Bedeutung des Gemeinten für mich, also durch den Wert. Emotionen wollen ebenso gültig sein wie die Werte und sind eigentlich der Ausdruck erfolgter Wertung. Wertgestaltung und Emotionsgestaltung kann man ebenfalls als Kennzeichen der Phase der Vorpubertät bezeichnen.

Anders formuliert heißt das, dass der Begriff des Wertes in Bezug auf die Gegenstände gesetzt wird und dabei Differenzierungen des Seelenlebens vorgenommen werden können. Hierbei ist von Bedeutung, dass Jugendliche die Aufgabe der Entfaltung seelischen Verstehens erfüllen. Die Dinge werden zu Objekten, die für die Jugendlichen zu Anlässen werden. Das ist parallel zu sehen mit der Hinwendung auf das Du, was wiederum folgendermaßen zu verstehen ist: wer wertet, erfasst das Verhältnis eines Gegenstandes zu sich selbst. Die/der Vorpubertierende aktiviert nun du-bestimmt und nicht mehr du-bezogen, was darauf hinführt, woran das Gültige, „der allgemeinverbindliche Anspruch des Rechten“, gesucht wird. Im Verhalten zeigt sich das im ständigen Zusammensein mit Anderen und dem Fehlen eines Einsamkeitserlebnisses im Sinne des Auf-sich-selbst-gestellt-Sein. In Tagebuchaufzeichnungen findet sich eine Gleichgültigkeit gegenüber dem anderen Geschlecht wieder, solange die/der Vorpubertierende sich aussprechen kann.

Sittliche Maßstäbe werden bei der Beurteilung vorausgesetzt, für die „Fälle“, die von ihr/ihm durchgeführt oder betrachtet werden. Die Handhabung des Maßes will gelernt werden und die Tugenden wie Ehre und Anständigkeit, Ehrlichkeit und Ritterlichkeit, Hilfsbereitschaft, aber insbesondere Gerechtigkeit und Reinheit bekommen für die Überlegungen diesbezüglich eine

¹³² vgl. Petzelt 1965, S. 176

Bedeutung. Der Wahrheitsgehalt an sich, auch im Verhalten, wird als maßgebend gesehen dafür, was für einen selbst und für jeden anderen gültig sein soll. In der Phase der vollen Kindheit wurden die Werte einfach übernommen, im Gegensatz zu jetzt, denn nun werden die Werte hinterfragt und deren Maßstäbe übernommen. In der kommenden Phase, in der Pubertät, wird das Maß hinterfragt. Die übernommenen Maßstäbe wendet jetzt die/der Vorpubertierende für jeden Fall einzeln an.

Aufgrund der Haltung der/des Vorpubertierenden nimmt sie/er auch gegenüber den Eltern eine andere Position ein als zuvor. Die Eltern werden ebenfalls Wertungen unterzogen, mit anderen Eltern in Vergleich gesetzt und nach Stetigkeit sowie Nichtstetigkeit beurteilt. Möglicherweise kommt es zu einer Verurteilung und die/der Jugendliche wird rebellisch gegen sie, was eine starke Erschütterung nach sich ziehen kann.

Auch die Sprache der Vorpubertierenden erfährt eine Wandlung. Sprechen wird als Leistung aufgefasst, so wie eigentlich alles, und wird demnach auch so verwendet. Sie strengen sich an um sie passend oder unpassend zu verwenden, auffällige Ausdrücke einzusetzen, womöglich dann wenn sie gar nicht passen. Übertreibung wird ein beliebter Ausdruck, Derbheiten und Modewörter werden imposant und sie werden gerne angewendet um die erhoffte Anerkennung für ihre Leistungen zu erhalten. Auch hierbei wird also gewertet. Dieses Verhalten soll allerdings auch dazu dienen den Wert seines gesamten Ich mit jedem Mal zu zeigen und sich selbst immer wieder zu verorten. Nach Petzelt stellt diese Tatsache an die Erziehung eine Aufgabe, denn sie kann hier unterstützend wirken auch in der Hinsicht, dass mit Leistung die/der Jugendliche Anerkennung gewinnen kann.¹³³

Phasengemäß wird auch das Sittliche des Sexuellen zum Thema und wird ein Teil der vielfältigen Akte. Die Jugendlichen werten sich auch in dieser Hinsicht selbst, enthalten sich erotisch gearteten Erlebnissen, werfen ihre Vorsätze diese betreffend wiederum auch über Bord. Daran ist zu erkennen, dass sie immer wieder hin- und hergerissen sind. Laut Petzelt ist das „Ringen um Wertigkeiten des Körperlichen“, auch des Sexuellen, notwendig und tritt bei jedem jungen Menschen auf. Interessant ist, was er weiter in diesem Zusammenhang sagt, wenn er meint, dass Jugendliche gefordert sind Stellung zu beziehen und zu lernen sich zu stellen. Denn auch dadurch, dass sie ihrem Körper Wertigkeiten geben, die sie verantworten müssen, wird dies gefördert. Das hat auch den Sinn, dass Jugendliche die Akte im Psychischen gültig ordnen. ErzieherInnen wird von Petzelt der Rat gegeben, das vorhin angesprochene notwendige Ringen nicht zu vernachlässigen. Es bedarf der Pflege des

¹³³ vgl. Petzelt 1965, S. 197

dialogischen Verhältnisses zwischen der/dem ErzieherIn und dem Zögling, das durch Vertrauen gekennzeichnet sein soll. Denn wie bereits an anderer Stelle gesagt, erübrigen sich dadurch Ermahnungen allgemeiner Art. Angelegenheiten der wie auch immer gearteten Körperlichkeit, seien es sexuelle „Entgleisungen“, lassen sich aufgrund dieser Basis im beidseitigen Gespräch klären. Die/der ErzieherIn kann die individuelle Lage der/des Jugendlichen besser einschätzen und den Grund ihres/seines Hin- und Hergerissen-Seins eruieren. Im Du findet die/der Jugendliche die Möglichkeit sich zu öffnen und das sich-selbst-Ordnen zu erleichtern, ist Petzelt überzeugt. Nicht immer ist dies durch die Selbstbetrachtung im Alleingang zu schaffen. Wird die vertrauende Aussprache nicht ermöglicht, sondern stattdessen Zucht und Strenge angewandt, droht das „erziehliche Band“ zu reißen was der/dem Jugendlichen erschwert ihre/seine Akte zu ordnen und sie/er in wird dadurch viel eher in die Isolation gedrängt.

Die Du-Bestimmtheit verlangt auch die Wertung des jeweils anderen Geschlechtes, denn auch diesem gegenüber soll man Haltung einnehmen. Diese Aufgabe wird in der Vorpubertät bewusst, wodurch auch die Wertung des Geschlechtlichen zu einem Teil der Phasenaufgabe wird. Als ErzieherIn kann man dazu beitragen die Größe der Aufgaben sichtbar zu machen, dadurch dass sie/er die Mannigfaltigkeit der Aspekte nicht mit Stillschweigen übergeht und sie auch nicht dem Zufall überlässt.¹³⁴ Für Petzelt ist das der Kern der „erziehlichen Aufgabe“. Mit Aufklärung hat das nichts zu tun, sondern mit Willensbildung bezüglich Grundsätzen, die gesucht werden müssen. Man muss lernen diesen gemäß konsequent zu sein in den Entscheidungen über sich selbst.

Ist jemand mit sich selbst nicht einig, also innerlich zerrissen, merkt man, dass das eigene Wollen nicht mit dem Sollen übereinstimmt. Aus diesem Grund versteckt sich so ein Mensch hinter einer Maske um undurchschaubar zu sein. Oder er legt Frechheiten an den Tag um seine Zerrissenheit nicht zeigen zu müssen, wodurch jedoch die Du-Beziehung verfälscht wird. ErzieherInnen haben, wenn sie dieses Verhalten bei einer/einem Jugendlichen erkennen und es als ihre Aufgabe annehmen, die Möglichkeit dieser/m Jugendlichen immer wieder geduldig Vertrauen entgegen zu bringen und ein „vertrauliches Band“ herzustellen.

Die/der Vorpubertierende hat in ihrer/seiner Phase den Blick ausdrücklich auf das Du gerichtet, ist wertend und im Vergleich zu den vorhergehenden Phasen dabei kritisch eingestellt. „Nicht nur das, was das Du aktiviert wird gesehen, sondern die Art, in der es

¹³⁴ vgl. Petzelt 1965, S. 200

aktiviert, wird auf ihre Geltung hin betrachtet.“¹³⁵ Das Du wird als Beispiel gesehen, wobei ein Prozess des Bestimmens und Antwortens in Gange ist, bei dem die/der Vorpubertierende entscheiden muss ob das Gesehene und Verstandene beispielhaft ist. Im Weiteren wird sie/er herausstellen inwieweit sie/er etwas davon übernimmt und für sich als verbindlich gelten lässt beziehungsweise warum dasjenige abzulehnen ist. Im Durchgehen dieses Prozesses wird die Individualität gewonnen und durch die Kraft der Aktivität gesichert. Damit lässt sich jener Widerstand erklären, der sich einstellt, wenn unvernünftige ErzieherInnen anhand falsch verstandener Disziplin die neue selbst errungene Haltung der/des Jugendlichen hemmen, zerstören oder beeinträchtigen, erklärt Petzelt.

Es war zu sehen, dass die Phase der Vorpubertät ihre eigene Zeit braucht. Die ihr spezifischen Aufgaben wollen begangen und erfüllt werden um einen Bereich des Wirklichen, nämlich das Psychische, differenzieren zu lernen.

4.4.2 Die Pubertät

Die Pubertät ist die letzte Phase der Entwicklung des/der Jugendlichen. Während dieser Zeit, wird das Erwachsen-sein-Wollen aktiviert, konstatiert Petzelt. Die Aufgabenhaltung wird anders als in den vorherigen Phasen, denn auch jetzt stellt der/die Pubertierende eine spezifische Frage in seiner/ihrer Haltung. Das Wirkliche als besondere Aufgabe ist mittlerweile bewusst und die Vielfältigkeit der Erlebnisse ist differenziert. Die Aufgaben, die das Du und das eigene Ich betreffen und erfordert haben, haben Klarheit geschafft. Der Bereich des Gegenständlichen wird im Vergleich mit dem Sittlichen gesehen und es entsteht das Bedürfnis die Belange dieser beiden zu ordnen. In der Vorpubertät wurde gefragt inwieweit man Anspruch erheben kann als Erwachsene/r aufzutreten. Jetzt entsteht für den/die Heranwachsende/n die Frage des Erwachsenseins überhaupt. Das kennzeichnet diese Phasenhaltung.

Von welchen Eigenheiten diese Phase noch gekennzeichnet ist, nach Petzelts Theorie, wird Gegenstand der folgenden Darlegungen.

Der/die Jugendliche erkennt jetzt mehr und seine/ihre Betrachtungsweise macht eine neue Verortung des Ich beziehungsweise dem Selbst erforderlich. Es kommt der Gedanke auf, dass das Du mit dem Gesollten in einer Weise zu tun hat, wie man selbst danach strebt. „Das Ich

¹³⁵ ebd., S. 201

ist nicht mehr allein das des bloßen Subjekts, das durch allerlei Umstände seiner Umgebung in eine bestimmte Situation in Erlebnissen und Handlungen durch Familie und wirtschaftliche Verhältnisse, durch Anlagen und Begabungen hineingestellt ist.“¹³⁶

Es wird nach der Subjektivität des Subjektes gefragt, denn es drängt sich die Tatsache auf, dass außerhalb den Akten und dem was man ist, man erlebt beziehungsweise bewegt und gewusst hat, noch etwas ist. In diesem Zusammenhang wird im Gedanken der Menschlichkeit nach dem Ich gefragt. Das eigene Ich als Subjekt wird als Aufgabe gesehen.

Außerdem muss der Sinn aller Akte und das Dasein in seiner Ganzheit angesichts der Fälle hinterfragt werden. Das bedeutet auch, dass nicht nur die Aufgabe gestellt wird Selbstbewusstsein zu haben, zu erhalten und als Fähigkeit zu zeigen, sondern nach dem Sinn des eigenen Selbstbewusstseins zu fragen. Das wiederum verweist auf das Problem, dass das Ich nach Zielen und Richtungsbestimmtheit für mögliche Akte zu suchen hat und danach „von welchem Ich her, von welchem Orte aus, unter welchen Umständen“¹³⁷ diese verwirklicht werden könnten. Es geht allgemein gesagt nun nicht nur um die Frage nach dem Erringen und Erreichen eines stabilen Standpunktes sondern nach dem Sinn dessen, dass man sich für den eigenen Standpunkt anstrengt und dies nicht ignorieren kann. „Nicht die Wertungen fesseln jetzt allein, denen gegenüber man den Maßstab anwendet, *sondern die Maßstäbe selbst wollen gefragt sein.*“¹³⁸ Es besteht das Interesse die Wertigkeit in ihrer Geltung, also ihrer Rechtmäßigkeit, zu begreifen. Der Sinn der ganzen Welt will herausgefunden werden und ebenso der Sinn dessen, warum man „die Verbindlichkeit des Sittlichen“ erfassen muss und man diesen Ordnungen gegenüber in gewisser Weise verpflichtet ist. Das erklärt, dass der/die Jugendliche nach sich selbst neu fragen muss. Jeder Eindruck der/des Jugendlichen, jeder Akt und jede Handlung veranlasst den/die Jugendliche/n dazu nach dem Sinn des Erlebens, nach dem Sinn seiner/ihrer Aktivität und dem Sinn seiner/ihrer Handlungen zu fragen. Diese Zeit des Erlebens wird eine psychische Angelegenheit „höchsten Ranges“, wie Petzelt sagt, eine Zeit des Ringens. Denn der junge Mensch fragt unter Bezugnahme dessen, was er in seiner bisherigen Entwicklung getan, gedacht und erfahren hat, nach dem „Logos seiner Psyche“ und nach dem Logos überhaupt. Petzelt ist der Ansicht, dass eine solche Fragestellung nicht zufällig sein kann und ebenso wenig leere Spekulation. Wäre dem so, würde die Entwicklung von Jugendlichen durch diese gestört sein, sie wäre wertlos und problematisch bei der Ordnungssuche. Seine

¹³⁶ Petzelt 1965, S. 210

¹³⁷ ebd.

¹³⁸ ebd.

Schlussfolgerung ist, dass dieses Fragen zur Natur des Menschen gehört. Taucht die Frage nach dem Dasein und Gott im Kindesalter auf wird nach etwas anderem gefragt, nämlich nach dem Wozu und Woher. Der/die Vorpubertierende stellt die Frage nach der Welt und dem gesamten Kosmos, nach dem Verhältnis seines/ihres Ich zu diesen. Die Frage steht unter dem „spezifischen Gesetz der Phase, wird von ihm beherrscht und bekommt durch diese ihre phasengemäße Eigenart“¹³⁹. Sie bestimmt die gesamte Phase und deren Angelegenheiten sind von dieser abhängig. Die Phänomene sind laut Petzelt nicht als überflüssige Grübeleien sondern als etwas Großartiges, das Raum braucht, zu sehen. Jugendliche wollen „die Höhe des Menschseins“ erkennen. ErzieherInnen sollen demgegenüber mit „rechter Einsicht“ begegnen. Darunter wird hier jene Einsicht verstanden, die das Gegenteil von Aufklärung und Opportunismus ist. Wenn das erfolgt, kann den negativen Wertigkeiten dieser Phase entgegengewirkt werden.

„Das Psychische ist die Möglichkeit, alles zu denken, alles zu fragen, auch nach dem zu fragen, was es macht, daß wir alles fragen dürfen.“¹⁴⁰

In diesem Zusammenhang soll erklärt werden, was hier unter der „Norm des Psychischen“ zu verstehen ist. „Die Norm des Psychischen besteht nicht allein darin, der Fülle des Gegenständlichen bloß irgendwie teilhaftig zu werden, sich mit ihr beschäftigen zu können. Das Vielerlei der Akte ihrem Inhalte nach fordert die Verbundenheit alles Einzelnen, verweist auf deren Einheit. So entsteht am Fall die Frage, welcher gesamten Ordnung der Fall zu gehorchen hat, er mag nun betreffen, was er wolle.“¹⁴¹ Das Vielfältige des Gegenständlichen kann, nach Ansicht Petzelts, jedoch nicht willkürlich nach Wunsch des Einzelnen beeinflusst werden, ebenso wenig wie er die körperliche Natur unabhängig davon begreifen kann, nach sich selbst zu fragen. Jeder Mensch ist ein „Träger der Sinnes“ und ist ihm verpflichtet. Dass ein Mensch nach dem Sinn sucht zeigt sich daran, dass er Zusammenhänge zu erkennen bestrebt ist, die vieles umfassen und eine Einheit bilden sollen. Diese Sichtweise geht eindeutig über die psychologische hinaus.

Der/die Jugendliche will wissen welche Stellung er/sie in der Familie, in der Umwelt und in Zusammenhang mit den Tatsachen hat. Dadurch werden die Gedanken darauf gelenkt, was jeder zufälligen Stellung Sinn gibt und er/sie beginnt „nach sich als Sinnträger zu forschen“. Der/die Pubertierende fragt also auf eine eigenartige Weise nach sich. Entscheidend hierbei wird das Verhältnis zwischen Subjekt und Subjektivität sein, sagt Petzelt. Im Vergleich zur

¹³⁹ Petzelt 1965, S. 212

¹⁴⁰ ebd.

¹⁴¹ ebd.

Vorpubertät geht es hier nicht mehr um die Beurteilung beziehungsweise der Festlegung von Werten sondern es wird die Frage nach dem Maß aller Werte gestellt. Da nun nicht mehr die Vielfältigkeit der Fälle und die Fälle selbst die Hauptsache für den/die Pubertierende/n sind, zeichnet sich in der Haltung eine Gleichgültigkeit gegenüber diesen ab. Jedoch sieht er/sie mehr an den Fällen und fragt nach dem, „was es macht, daß man überhaupt von Fällen reden darf“. Dadurch „kommt das Ich in seiner Ganzheit, in seiner Stellung gegenüber der Wertwelt zum Vorschein“¹⁴² während es mit einem Fall, womit „Situation“ gemeint ist, konfrontiert wird. Das kann plötzlich eintreten, stürmisch oder ruhig passieren, kann durch sehr bewegende Erlebnisse schnell erledigt werden, oder aber je nach Art der eigenen Aktivität lange Zeit erfordern.

Wie diese Haltung im Einzelnen aussieht, und die bisher für den/die Pubertierende beschriebenen Eigenarten zum Ausdruck kommen, soll im Folgenden dargelegt werden.

Ein wesentlicher Zug dieser Phase ist, dass man das Angewiesen-Sein auf sich selbst nun spürt. Die Individuation wird nun erlebt, das neue Ich, wobei diese nicht mehr vordergründig als eigener Charakter Berücksichtigung findet.

Die Verhaltensweise eines jungen Menschen in dieser Phase kann sich derart zeigen, dass er in einem Moment intensiv am Geschehen beteiligt ist und im nächsten geistig abwesend. Für die meisten Fälle des täglichen Lebens ist er kaum zu begeistern, erledigt mehr oder minder seine Pflicht, während seine Gedanken um etwas anderes kreisen. Als konkreteres Beispiel für diese Art von Verhalten kann man die vermeintliche Faulheit der Jugendlichen anführen. Petzelt erklärt diesbezüglich, dass aus deren Sicht die täglichen Aufgaben als Störungen empfunden werden, weil man die Gedankenbewegung, der gerade nachgegangen werden muss, dadurch unterbrochen wird. In dieser Phase ist man offenbar in sonderbarer Weise auf das Ich gerichtet.

Zwei Erlebnisse, die die Haltung prägen, sind genau zu betrachten, wenn man den/die Pubertierende/n verstehen will: das Erlebnis der Einsamkeit und das Erlebnis der Sehnsucht.

Der/die Pubertierende erlebt eine Einsamkeit, die jedoch mit derjenigen des/der Vorpubertierenden, der/die Einsamkeit nur manchmal verspürt, wenn er/sie die Freunde vermisst, nicht vergleichbar ist. Auch mit derjenigen der Erwachsenen ist sie nicht zu vergleichen, denn diese fühlen sich dann einsam, wenn eine vertraute Aussprache nicht möglich ist. Der/die Heranwachsende ist gern in Gesellschaft seiner/ihrer FreundeInnen, kann dabei fröhlich wirken aber trotzdem das Gefühl der Einsamkeit nicht ablegen. Sie ist nicht als

¹⁴² Petzelt 1965, S. 214

Fall einer Du-Beziehung zu verstehen, da es nun nicht um die Gestaltung des Verhältnisses zum Du geht, wie in der Vorpubertät. Die gesamte Art der Bindung des Ich an das Du, der Sinn jedweder Du-Beziehung ist nun wesentlich. Petzelt konstatiert eine „grundsätzliche Inselhaftigkeit des Ich“, die das Ich in seiner ganzen Natur betrifft und somit eine Bedingung für alle Einzelfälle darstellt. Diese prinzipielle Angelegenheit stellt sich deshalb ein, weil der/die Heranwachsende die Erkenntnis gewinnt, dass man für alles allein verantwortlich ist, auch für sein eigenes Ich in den Fällen, die man aktiviert. Petzelt sagt, dass die Erlebnisse und alle Gedanken, ebenso alles Tun, von dieser Einsamkeit her betrachtet werden. Im Grunde genommen begreift der/die Jugendliche dabei erst, dass das Ordnen der eigenen Gedanken, der eigenen Argumente und die eigenen Motive mit sich allein ausgemacht werden müssen. Das Du kann Argumente und Motive vorschlagen aber wie bereits gesagt, darüber entscheiden, welche Argumente und Motive Geltung bekommen sollen, kann man nur selber. Um diese Art von Einsamkeit handelt es sich also in dieser Phase. Sie ist kein vorübergehender Zustand des Ich, der diese Phase nur kennzeichnet, sondern definiert das Ich. Diese Art von Einsamkeit wird nicht aufzuheben sein, da sie das Ich auszeichnet und zum Erwachsensein dazugehört.

Der/die Pubertierende begreift nun die „Gesetzlichkeit des Menschentums“ und sieht sich als dessen Träger. *„In der notwendigen Einsamkeit der Verantwortung, also des Antwortgebenmüssens mit seinem ganzen Ich, wird erst der Mensch das, was ihn zur Höhe der Subjektivität vom zufälligen Subjekt her erhebt.“*¹⁴³ Diese Aufgabe im Erlebnis des Einsam-Seins muss dem/der Jugendlichen als schwere Bürde vorkommen, wenn er/sie diese „Gesetzlichkeit des Menschen“ begreift. Es gibt Unterschiede bei den Jugendlichen, denn der/die eine wird von dieser Aufgabe mehr eher erdrückt und schwermütig, während der/die Andere der Welt und den Menschen gegenüber positiv gestimmt ist und ihnen mit Selbstbewusstsein begegnet. Sie können ins jedoch ins Schwanken geraten, zwischen dem Glück der Einsamkeit und dem Erlebnis der Last sowie zwischen Erstaunen als Ratlosigkeit und dem Stolz der Eigenständigkeit. Das sich wiederholende Abmühen mit diesen beiden gegensätzlichen Seiten kennzeichnet die Zeit der Pubertät.

Im Umgang mit Anderen wird die Auseinandersetzung der Frage nach der Bedeutung von allem, das das Dasein betrifft, wie Schicksal, Fügung und Vorsehung, gesucht. Der/die Pubertierende wird in den Fällen aktiv und muss mit diesen allein fertig werden. Dabei stellt er/sie fest, dass die Erwachsenen in dieser Hinsicht in gewisser Weise eingeschränkt sind oder

¹⁴³ Petzelt 1965, S. 217

zu sein scheinen. Unverständnis kommt gegenüber diesen auf, da man selber von dieser Eingeschränktheit loskommen will. Petzelt weist darauf hin, dass hier „die Gesichtspunkte der Betrachtung am Fall“ zwischen beiden Altersgruppen sich stark von einander unterscheiden.

Das zweite charakteristische Erlebnis des/der Pubertierenden ist die Sehnsucht. Sie und die Einsamkeit gehören zusammen und sind beide Ausdruck des Gebundenseins an das Verhältnis zwischen Subjekt und Subjektivität, erklärt Petzelt. Die Sehnsucht hat kein Ziel, da sie nicht auf Gegenständliches gerichtet ist. Der Gedanke der Sehnsucht und damit zusammenhängende Gefühle sind es, die den jungen Menschen einnehmen.

Der Ursprung des Einsamkeitserlebnisses ist das Verhältnis zwischen dem Ich und dem Unendlichen. Im Erleben der Sehnsucht muss sich das Ich nach etwas ausrichten und das äußert sich im Sehnen nach Unendlichem, nach Vollkommenem. Aus dem ersten Erlebnis entspringt also das andere, wobei es sich nicht um zwei Erlebnisse handelt, die hintereinander zu beobachten sind. Es handelt sich um eine Fragehaltung, die verschiedene Erlebnisformen verursacht.

Der/die Pubertierende sehnt sich aus der Einsamkeit heraus, welche unüberwindbar ist, nach etwas Unerreichbarem. Nach Petzelts Ansicht deuten Unüberwindbarkeit und Unerreichbarkeit auf Aktivität hin, aber ebenso auf Begrenzung in dem Sinn, dass sie „Definitionsmomente“ sind und keine Beschränkungen oder Einengungen. Diese Grenze der Aktivität lässt auf den Sinn von allem, das vergänglich und zeitlich ist, schließen. „Was im Handeln grundsätzlich unüberwindbar ist, kann durch keinen Akt erreicht werden, kann durch kein Handeln tatsächlich werden, weil es jedem Handeln, jedem Akte Sinn, Richtung und „Ziel“ gibt.“¹⁴⁴

Es sollte nun klar sein nach welchen Gesichtspunkten im Gedanken der Einsamkeit sowie der Sehnsucht sich die Haltung des/der Pubertierenden differenzieren lässt. Das Ich präzisiert seinen Standort gegenüber den Vollendungen und stößt auf neue Forderungen. Dabei treten keine neuen Fragen mehr auf, sondern es wird nach dem Sinn allen Fragens gesucht.

Petzelt betont in seiner Theorie, dass Jugendliche eine Lösung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Subjektivität nicht erreichen werden. Es geht für sie aber auch vielmehr darum, dass sie dieses Verhältnis verstehen und es in seiner Verbindlichkeit erleben sollen. Denn im Erleben kann man in immer neuen Anlässen dieses Verhältnis differenzieren und sich selbst spiegeln, wodurch die Verbindlichkeit aus neuer Perspektive gesehen werden kann. „Immer

¹⁴⁴ Petzelt 1965, S. 224

aber kommt es darauf an, daß alles hier in seiner Notwendigkeit für das eigene Ich gespürt wird, daß alle Mannigfaltigkeit des Erlebens einer und derselben Fragehaltung entspringen, der Frage nach Subjektivität überhaupt angesichts des Subjekts.“¹⁴⁵

Häufig verleihen Pubertierende durch das Tagebuchschreiben, ihrer Einsamkeit und ihrem Nicht-Verstandenwerden Ausdruck. Sie schreiben ihre Grübeleien nieder und verständigen sich dabei im Grunde genommen mit sich selbst über jene Gedanken, die um den Sinn des „eigenen Menschen“ kreisen. Dabei werden Stimmungen sehr gerne beschreiben. „Immer wieder kommen alle charakteristischen Formen des Erlebens: der Einsamkeit, der Sehnsucht, des Nicht-Verstandenseins, der Unendlichkeit in der Besonderung des Ich, zugleich Eingeschränkt-seins zum Vorschein.“¹⁴⁶

Krisenhafte Formen können die besprochenen Ereignisse in der Pubertätsphase dann annehmen, wenn sich der/die Pubertierende vom Erwachsenen nicht verstanden weiß. Auch dann, wenn er/sie im Anspruch Erwachsene/r zu sein, nicht ernst genommen wird, obwohl er/sie nach all den Erlebnissen sich dazu berechtigt sieht. Das wirkt sich in der Form aus, dass eine große Distanz zu den Eltern beziehungsweise zu den Erzieher/innen entsteht. Es wird als Aberkennen des Rechtes Anspruch auf Erwachsensein zu erheben, gesehen, denn immerhin gibt er/sie sich besonders Mühe erwachsen zu werden. „Die Pubertät besteht gerade darin, daß der Jugendliche selbst die Identität des Verhältnisses zum Erwachsenen im Sinne der zu erreichenden Gleichberechtigung herstellt.“¹⁴⁷ Die Pubertät definiert sich eben durch dieses Erwachsensein-Wollen.

Die eben beschriebene Situation, welche oft verkannt wird, ist der Grund für die „Empfindlichkeit des Pubertierenden“. Diese kann ein Zeichen für Mangel an Haltung sein, jedoch stellt sie sich meist dann ein, wenn die großen Gedanken, welchen er/sie sich widmet, auf Unverständnis stoßen.

Die Erwachsenen sollten sehr darauf achten, dass die Höhe des Gedankenfluges der Heranwachsenden nicht sinnlos zerstört und behindert wird. Das kann die Sicherheit mit der sie als Erwachsene auf die Dinge des alltäglichen Lebens sehen nur erhöhen und sie in ihrem rechten Blick bestärken, sagt Petzelt.

Kurz soll noch der bereits einige Mal erwähnte Gedanke des Unendlichen besprochen werden, da auch dieser Moment die Haltung des/der Jugendlichen bestimmt. Das Unendliche darf in diesem Zusammenhang mit Petzelts Theorie nicht als etwas nicht-enden-Wollendes

¹⁴⁵ Petzelt 1965, S. 225

¹⁴⁶ ebd., S. 226

¹⁴⁷ ebd., S. 227

verstanden werden, sondern als etwas das identisch mit dem Vollkommenen beziehungsweise dem Absoluten ist, in dem Sinne, dass es inhaltlich mit all dem ausgestattet, das denkbar ist.¹⁴⁸

Der Gegensatz des Unendlichen ist das Endliche und solange diese beiden nicht in ausgeglichenem Maße bestehen, dauert die Pubertät an. Die Aufgabe in dieser Phase ist, dieses Verhältnis eindeutig zu erkennen, damit man allem einen Sinn geben kann.

Petzelt will klarstellen, dass die Pubertät nicht notwendig negativ ist und sieht es als abwegig an, sie als Krisenzeit zu bezeichnen, denn die Schwierigkeiten dieser Altersphase sind nicht als Gesetze dieser anzusehen. Natürlich gibt es Jugendliche, die die „Höhe des Ringens“ nicht erreichen, weil sie nicht gefestigt sind. Des Weiteren äußert Petzelt gegenüber negativ beschriebenen Pubertäterscheinungen als Kennzeichen normaler Pubertät Bedenken, mit der Begründung, dass man bei dieser Betrachtung den Logos der Psyche nicht berücksichtigt. Demnach wird auch „die Höhe des Menschlichen Daseins“ außer Acht gelassen und die eigentlichen Fragen werden ignoriert. Stattdessen setzt man sich „tatsachenbewusst“ mit der Oberfläche von scheinbar empirischen Inhalten auseinander, verfehlt dabei aber das Ziel das Psychische zu bestimmen. „Pubertäterscheinungen sind nicht zu „beobachten“, zu „registrieren“ und zu „zählen“, sondern sind zu analysieren, wenn sie in allen Wertigkeiten auftreten.“¹⁴⁹ Folglich kann man mittels Einzelwerten Phänomene der Pubertät nicht definieren. Unabhängig davon ob sie positiv oder negativ sind, die Entwicklung einer Phase können sie nicht bestimmen. Nach diesem psychologischen Ansatz, den Petzelt kritisiert, wird die Eigenart der Phase der Pubertät mit einem geheimnisvollen „Reiz des Drüsenmechanismus“ erklärt, demzufolge der/die Jugendliche nichts für sein/ihr Verhalten kann. Den jungen Menschen wird also jede Verantwortung abgesprochen, wodurch sie als passive Objekte deklariert werden.

Die Psyche der Pubertierenden wird laut Petzelt völlig verkannt und das Geschlechtliche als Kennzeichen dieser Phase zugeschrieben, wodurch „die ganze Frage der psychischen Haltung einer Drüse als angeblichen Reiz“ übertragen wird. Hierbei werden für psychologische Fragen die Antworten im biologischen Bereich gesucht und der eigentliche Fragebereich wird somit verlassen. Biologismen verfälschen jedoch die vorliegende Problematik, wenn zwischen der Drüse, Funktion und Wissen ein kausales Verhältnis zugeschrieben wird. Die Keimdrüse entwickelt sich neben der Entwicklung des Psychischen, jedoch aktiviert das Ich seine

¹⁴⁸ vgl. Petzelt 1965, S. 232

¹⁴⁹ ebd., S. 239

Entwicklung selbst und das Körperliche entwickelt sich für diese Aktivierung. „Die Phase der Pubertät tritt nicht ein, weil die Keimdrüsen sich entwickeln, das hat noch keiner nachgewiesen, sondern sie tritt ein, weil Entwicklung ist, und weil die psychische Entwicklung in logischen Momenten allein, also als Fragehaltung bestimmbar wird.“¹⁵⁰ Die biologistische Argumentation erscheint deshalb abwegig, weil bei ihr das Geistige „seiner Natur entkleidet wird“. Wissen kann nicht durch physiologische Vorgänge gereizt werden, darauf beharrt Petzelt in seiner Theorie, wenn er die biologistische und die pädagogische Sicht unterscheidet. Will man um Klarheit bemüht sein, muss „die Natur des Wissens“ berücksichtigt werden.

Im Wissen um die Organbestimmtheit bedenkt man auch das Wissen über Hunger, Schmerz, Ermüdung aber auch sexuelle Angelegenheiten. Dieses Wissen besteht auch in den vorhergehenden Phasen, was darauf schließen lässt, dass das „Sexuelle“ in der Pubertät bereits bekannt ist und nicht alle psychischen Funktionen beherrscht. Das Körperliche wird unter dem jeweiligen Phasengesetz erlebt und geordnet. Das Erlebnis des Sexuellen wird zu einer spezifischen Aufgabe beziehungsweise gibt der/die Pubertierende psychologisch gesehen dem Sexuellen gegenüber eine Stellungnahme ab, konstatiert Petzelt. In dieser Phase wird das Sexuelle in Zusammenhang mit der Vollkommenheit und der Unendlichkeit seines/ihrer Ich gesehen. Ihr Sinn ist der Erhalt des Menschen und der/die Jugendliche fragt nach dieser großen Ordnung. „Das Sexuelle erleben“ bedeutet nicht Begehren und Erfüllung des geschlechtlichen Aktes, sondern das Geschlechtliche samt dem Begehren gültig in seiner Sinnhaftigkeit zu ordnen. Der/die Jugendliche weiß um das Körperliche und erfüllt die Aufgabe diesem, in eigener verantwortlicher Aktivität, bestimmte Werte zuzuteilen.

Zum Schluss seiner Theorie schreibt Petzelt, was die Pubertät vom Erwachsenen verlangt und somit auch für Pädagogen/innen von Bedeutung ist: Sie sollten sich nach der „(...) Größe jenes rechten Blickes, der das verbindlich Gesollte zum Fundament und den Takt der Verständigung zum Instrument hat“¹⁵¹ richten. In jedem Dialog ist man diesen Forderungen gegenüber verpflichtet und gefordert auf die spezifische Fragehaltung des/der Jugendlichen einzugehen. Wird die Lebensfrage der Jugendlichen nicht berücksichtigt, wird man nicht verstanden und zurückgewiesen.

¹⁵⁰ Petzelt 1965, S. 241

¹⁵¹ ebd., S. 246

Die Erziehungsanlässe sollen „der Höhe des Menschseins“ gehorchen und sie anstreben. Das Ergebnis wird nicht allein dadurch bestimmt, denn das muss jeder junge Mann und jede junge Frau selber aktivieren.¹⁵²

Die psychische Entwicklung kann man gedanklich als „Folge dem Verlauf nach“ und Gleichzeitigkeit zugleich erschließen. „Das Ich der Entwicklung bleibt präsent in seiner Aktivität. Daher ist diese Entwicklung nicht beobachtbar, sonst wäre sie ein Geschehen, sie ist nicht registrierbar, sonst wäre sie ein Naturvorgang, sie ist nur verstehbar, denn sie ist – psychisch.“¹⁵³ Die Heranwachsenden lassen sich in ihrer Phasenhaftigkeit, die Petzelt Haltung nennt, verstehen.

Der/die Erwachsene ist mit den Jugendlichen durch die Wahrheit verbunden, weil sich beide ihr zuwenden. Sie stehen vor gleichen Aufgaben. Der/die Sich-Entwicklende und der Erwachsene gehören zueinander und sind aufeinander angewiesen.¹⁵⁴ Der/die Jugendliche ist grundsätzlich auf das Erwachsensein an sich gerichtet.

Natürlich ist es von Interesse, wann die Phase der Pubertät zu Ende ist. Eine zeitliche Angabe lässt sich diesbezüglich nicht machen, weil Altersangaben bloße Biologismen wären. Nach Petzelt lässt sich das Ende eruieren, wenn man danach fragt, unter welchen Bedingungen der Pubertierende als Erwachsener anzusehen ist. Antworten finden sich bei der Betrachtung des Subjektes und der Subjektivität in Bezug aufeinander. Dieses Verhältnis definiert das Ich aber ist gleichzeitig identisch zu sehen mit der Relation zwischen dem Ich und dem Gesollten als Voraussetzung. „Erst wenn die Zusammengehörigkeit und Unausweichlichkeit der beiden grundlegenden Motive so genommen wird, daß das Verhältnis zwischen beiden zur Aufgabe wird, ist der Pubertierende Erwachsen.“¹⁵⁵

¹⁵² vgl. Petzelt 1965, S. 248

¹⁵³ ebd., S. 251

¹⁵⁴ vgl. ebd.

¹⁵⁵ ebd., S. 253

5 Schlussbetrachtung

Ziel dieser Arbeit war es, vier Sichtweisen von Jugend anhand ihrer jeweiligen spezifischen Aspekte, deren Einfluss bereits im Vorkapitel über Disziplinarität beschrieben wurde, darzulegen. Es wurde aus pädagogischer Sichtweise bekundet, dass sich die Pädagogik gemäß ihrer Lehre verpflichtet um der Bildung willen zu Erziehen und zu Unterrichten. In Zusammenhang mit der Altersgruppe „Jugendliche“, sieht die Pädagogik es als ihre Verantwortung und Aufgabe, deren *phasengemäße geistig-seelische Entwicklung* im Sinne der Bildung zu unterstützen.

Die in den vier Kapiteln dargelegten Sichtweisen von Jugend sollten als Grundlage dafür dienen, die Kritik an der biologistischen, empirisch-kausalanalytischen und soziokulturellen Methode, wie sie hier anhand Fischer und Petzelt vorgebracht wurden, besser nachvollziehen zu können. Gleichzeitig sollte dadurch die Bildungsaufgabe der Pädagogik klarer dargestellt sein.

Zum Schluss sollen die wesentlichen Aspekte der hier behandelten Wissenschaftsrichtungen genannt werden und daraufhin soll zusammenfassend auf die Bedenken der pädagogischen Perspektive, wie sie hier vertreten wird, eingegangen werden:

Es war nachzuvollziehen, dass die Wissenschaft der Biologie sich zur Aufgabe gemacht hat, die Gesetzmäßigkeiten von körperlichem Wachstum und körperlicher Entwicklung weiblicher und männlicher Jugendlicher zu erforschen und zu beschreiben. Man spricht hier von Aspekten wie Reifemerkmale, anhand deren Auftreten und Ausprägungsgrad man Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand der körperlichen Reifung ziehen kann. Dabei hat sich das Denken in der Frage nach Ursache und Wirkung, also das Vorgehen nach dem Kausalgesetz, bewährt. Dies erkennt man beispielsweise in der Erklärung, dass hormonale Steuerung die somatischen Veränderungen, wie den Wachstumsschub oder die Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale, auslöst. Reifemerkmale werden in der biologischen Forschung ausschließlich anhand von somatischen Reifezuständen aufgezeigt, die wiederum mittels Messungen festgestellt werden. Dazu verwenden Biologen Indikatoren, mit deren Verwendung sie die körperlichen Merkmale zum „physiologischen Alter“ zusammenfassen können. Grundsätzlich sind also körperliche Veränderungen des jugendlichen Körpers von Interesse. Dabei ist das Geschlecht ein Faktor neben anderen, der Entwicklungsmaß sowie Entwicklungsdauer mitbestimmt.

Die Wissenschaft der Psychologie gibt Aufschluss über Verhalten und Erleben. Da sie die seelischen Vorgänge im Menschen als Bedingung für das Verhalten und Erleben annimmt will sie herausstellen, was diese Vorgänge beeinflusst und formuliert damit auch ihr Erkenntnisinteresse. Die körperlichen Veränderungen im Jugendalter, die zum Großteil immens sind in ihrem Ausmaß, werden als Ursache für die Auswirkungen auf die Psyche gedeutet. Es wird von empirischen Tatsachen ausgegangen, die kausalanalytisch erklärt werden. Anhand von Ursache-Wirkungszusammenhängen werden also die Verhaltensänderungen der Jugendlichen begründet. Nach der klassischen Meinung sind biologische Veränderungen quasi Entwicklungsmotoren und die damit in Verbindung stehenden hormonellen Veränderungen verursachen die psychischen Prozesse. Die Geschlechtsreife wird als der zentrale Reifungsprozess in der Pubertät behandelt und wird anhand des Auftretens und der Reifung sekundärer Geschlechtsmerkmale erörtert. Geschlechtsunterschiede werden in diesem Zusammenhang berücksichtigt.

Die dritte in dieser Arbeit dargelegte Disziplin ist die Soziologie, die Wissenschaft von Strukturen, Prozessen, inneren Gesetzmäßigkeiten sowie Beziehungen menschlicher Gesellschaften, Gruppen, Organisationen und Institutionen. In soziologischen Theorien über das Jugendalter wird der Identitätsbildung große Bedeutung beigemessen sowie Phänomenen, die die Wechselwirkung von Gesellschaft und Individualität in diesem Zusammenhang erklären. Dabei werden die Eigenheiten einer Gesellschaft als Kennzeichen einer Kultur gesehen, deren Faktoren von außen auf alle Jugendliche wirken und sie in ihrer Entwicklung beziehungsweise in ihrem Sozialisationsprozess beeinflussen.

Pädagogik, ist die Lehre, Theorie und die Wissenschaft von Erziehung, Unterricht sowie Bildung von Jugendlichen und allen anderen Altersgruppen in den diversen pädagogischen Feldern wie Familie, Schule, Freizeit und Beruf. In dieser Arbeit wurde die transzendental-kritische Pädagogik vertreten, womit als das zentrale Problem die „Anstrengung des Begriffs der Bildung“ als ein Gesetz, das die Voraussetzung sowie Grundlage aller pädagogischen Tatsachen ist, grundgelegt wurde. Die Bildung von Jugendlichen wurde hier als Aufgabe der Pädagogik erörtert, wobei sich die Auseinandersetzung mit „Entwicklung“ auch für diese Disziplin als unumgänglich zeigt.

An dieser Stelle möchte ich anknüpfen und die Bedenken gegenüber den drei wissenschaftlichen Disziplinen aus pädagogischer Sichtweise zusammenfassen:

Die Jugendzeit wird nach der hier vertretenen pädagogischen Sichtweise als geistig-seelische Entwicklungsphase aufgefasst, welche aufgabenhaft-sinnhaft zu verstehen ist. Jugendliche sind demnach an ihrer Entwicklung als einer Aufgabe selbst beteiligt, was auf pädagogische Akte verweist, die Bildung zum Ziel haben sollen. Wie sich in dieser Arbeit herausgestellt hat, soll die Kategorie „ursächlich mitwirkende Faktoren“ nicht als unbedeutend gelten; zur Erklärung für das veränderte Erleben von Jugendlichen und ihrem Gestalten ihres Werdens wird diese jedoch aus pädagogischer Sicht nicht als ausreichend erachtet. Denn die Bedeutung der Aufgaben, die junge Menschen in ihrer Jugendphase erfüllen können, um gebildet zu werden, geht aus kausalanalytischen oder andersartigen empirischen Ableitungen nicht hervor. Weiters wird hier die Ansicht vertreten, dass die entwicklungspsychologischen Fragen um *den Sinn* des gewandelten Erlebens und Verhaltens zu erweitern sind. Dementsprechend muss die Aufgabenhaltung oder –stellung für die Pädagogik gesucht werden, die aus dem jugendlichen Verhalten resultiert.

Denken in diesem Zusammenhang PädagogInnen über Fragen und Meinungen bezüglich Erziehen und Unterrichten von Jugendlichen nach, dürfen sie nicht außer Acht lassen, dass sich diese *immer in einer konkreten Entwicklungslage befinden*. Andernfalls würde das Vorhaben zu Unterrichten und zu Erziehen misslingen. Fischer plädiert dafür, das Prinzip der phasengemäßen Erziehung zu beachten und Jugendliche so vor einem zu schnellen Durchlaufen der Jugendzeit zu bewahren, ihre geistig-seelische Entwicklung nicht zu hemmen, es aber auch nicht zu vernachlässigen, sie berufs- und lebensstüchtig werden zu lassen. Ebenso wenig soll das Lernen sowie der Aspekt der Vorbereitung nicht unterbewertet werden. Jedoch sollen Heranwachsende nicht nur funktionstüchtig-Erwachsen sondern auch gebildet werden.

Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage ist klar hervorzuheben, dass unter phasengemäßer Erziehung nicht die biologisch und/oder sozial verursachten, objektiven Gesetzmäßigkeiten verstanden werden, sondern die „Bewusstseinstellungen“ oder „Aufgabenhaltungen“, welche dem kindlichen und jugendlichen Erleben und Verhalten eigen sind, wie sie auch von Petzelt beschrieben werden. Er ist der Auffassung, dass die Akte, die die jungen Menschen setzen, in jeder Phase gleichzeitig die Sinnggebung beinhalten. Demnach dürfen Erleben und Verhalten nicht als „geist- und gedankenloser Sonderfall organismischen Geschehens“ ausgelegt und nicht bloß beobachtet, gezählt, korreliert oder kausalanalytisch erklärt werden, wie Fischer es formuliert.

Selbst wenn empirische Tatsachen ein hochkomplexes Geflecht von Ursache-Wirkungszusammenhängen bieten, ist aus ihnen eine prinzipielle Sinnhaftigkeit nicht ableitbar. Aus pädagogischer Sicht ist die empirische Methode, die auf der Suche nach Ursachen ist, aus verschiedenen Gründen als problematisch zu sehen, denn sie schließt jede moralische Verantwortlichkeit und Zurechenbarkeit aus und ignoriert zudem auch, dass der (junge) Mensch durch Denken zu neuen Einsichten, die Bedeutung und Geltung beanspruchen können, gelangt.

Des Weiteren wird hier der Einwand vorgebracht, dass es schwer ist, die geistig-seelische Entwicklung lediglich auf „milieuhafte Einwirkungen“ oder „biologisch-endogene und soziokulturell-exogene Ursachen“ zurückzuführen. Heranwachsende müssten demnach als Objekte beziehungsweise Organismen betrachtet werden, deren Verhaltensänderungen und Erleben aus Reifung und Reaktion auf Umweltreize resultieren.

Petzelt bestärkt mit seiner Darlegung über den Grundriss der Phasen psychischer Entwicklung Fischers Ansicht und befürwortet somit den sinntheoretisch-verstehenden Ansatz, wenn er sagt, dass die Akte, die die jungen Menschen setzen, in jeder Phase gleichzeitig die Sinnggebung sind. Es ist wichtig *zu erkennen*, welcher Sinn im Augenblick gemeint ist. Dabei ist zu beachten, dass jede der Jugendphasen ihre eigene Aufgabenhaltung hat und man die wesentlichen Momente gegenüber den nicht-wesentlichen, also denen, die sie inhaltlich nicht bestimmen, erkennt. Dies ermöglicht es PädagogInnen in der Erziehung und im Unterricht phasengemäß zu agieren.

Um die Entfaltung der Entwicklung verstehen zu können muss man von der Norm der vollen psychischen Gesetzlichkeit ausgehen, sagt Petzelt. Seine psychologische Theorie von den Entwicklungsphasen ist jedoch nicht empirischer Natur, welche nur das beobachtet, was sie vorfindet. Er analysiert vielmehr Situationen, „wenn das Ich selbst beobachtet, erfährt, erkennt, denkt und handelt“.

In diesem Sinne lässt sich abschließend sagen, dass Jugendliche als Wesen mit eigenem Bewusstsein zu verstehen sind, die aktiv in ihre Entwicklung und Verwicklungen einbezogen sind. In dieser Arbeit wurde beschrieben worauf es PädagogInnen ankommen sollte, wenn sie der Aufgabe der Bildung von Jugendlichen verantwortungsvoll nachkommen wollen. Ich hoffe, dass auch klar geworden ist, dass aufgrund des Erkenntniszieles, der Methode, den Theorien sowie des Erkenntnisinteresses, anhand welcher Fragen und Probleme sowie bestimmte Aspekte aufgegriffen werden, das Forschungsergebnis von vornherein schon bestimmt

wird.

6 Literaturverzeichnis

Arbinger, Roland: Entwicklungspsychologie des Jugendalters.- Landau: Empirische Pädagogik, 1996

Baacke, Dieter: Die 13-18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters.- Weinheim und Basel: Beltz, 2000

Ballauff, Theodor: Die Idee der Paideia.- Meisenheim/ Glan: Westkulturverlag Anton Hain. 1952

Ballauff, Theodor; Andreas Poenitsch und Jörg Ruhloff (Hg.) : Pädagogik als Bildungslehre.- Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren , 4. Aufl. aus dem Nachlaß, 2004

Ballauff, Theodor: Systematische Pädagogik.- Quelle & Meyer: Heidelberg 1960

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.- Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1986

Breinbauer, Ines; Brinek, Gertrude (Hg.): Jugendtheorie und Jugendarbeit.- Wien: WUV-Universitätsverlag, 1998

Degenhardt, Annette: Zur Veränderung des Selbstbildes von jungen Mädchen beim Eintritt in die Reifezeit. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz.

DUDEN – Das Wörterbuch medizinischer Fachausdrücke.- Mannheim: Verlag Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 7. Aufl., 2003

Erikson, Erik: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991

Ewert, Otto: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1983

Faust, M.S.: Somatic development of adolescent girls. Monographs of Society For Research in Child Development.- 42, No. 1, Serial No. 169., 1977

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters.- Opladen: Leske + Budrich, 2000

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik.- Stuttgart: Klett, 13. Aufl., 1970

Fischer, Wolfgang/ Heitger, Marian (Hrsg.): Die besondere pädagogische Problematik im Jugendalter höherer Schüler.- Wien: Studienbrief. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, 1980

Fischer, Wolfgang: Transzendental-kritische Pädagogik. In: Schaller, Klaus: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik.- Bochum: Kamp, 1979. S. 90-112

Fischer, Wolfgang: Über Sokrates, Politik und Bildung. In: Stein, Gerd: Geschichte, Politik, Pädagogik. Aspekte menschlicher Verantwortung.- Kastellaun: Aloys Henn Vlg., 1975

Fischer, Wolfgang: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik: ausgewählte Aufsätze, 1979-1988.- Sankt Augustin: Academia-Vlg. Richarz, 1989

Fischer W.: Neue Tagebücher von Jugendlichen. Die Vorpubertät anhand literarischer Selbstzeugnisse.- Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1955

Fuchs, Max: Jugend, Jugendkultur und Gesellschaft. Rahmenbedingungen von Jugendkulturarbeit.- Remscheid: RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte, 1992 (JKU)

Fuchs, Werner: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie.- In: Soziale Welt, 34, 2, 1983, S. 341-371

Geyer, Gerda: Multidisziplinarität zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsbezug. Der Institutionalisierungsgrad der Altersforschung in Österreich untersucht anhand von Forschungsprogrammen 1994-2004, Diss., Univ. Wien, 2006

Goldammer, Eberhard von/ Kaehr, Rudolf (1996): Transdisziplinarität in der Technologieforschung und Ausbildung.- <http://www.vordenker.de/transd.htm>, Insitut für Kybernetik und Systemtheorie: Dortmund. Stand: 20.07.2007.- In: Raffl, Celina Elfi: Einheit des Wissens durch Vielfalt der Wissenschaften. Über den Paradigmenwechsel in der Wissenschaft, Transdisziplinarität und ICTs.- Dipl.-Arb., Univ. Salzburg, 2006

Havighurst, Robert J.: Developmental Tasks and Education. New York and London: Longman, 1972

Heitmeyer, Wilhelm: Jugendforschung und (interdisziplinäre) Wissenschaftspraxis.- In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung – Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim und München: Juventa, 1986, S. 17-40

Heitmeyer, Wilhelm; Olk, Thomas: Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen.- Weinheim und München: Juventa, 1990

Hoffmann, Dagmar (Hg.); Merckens, Hans: Jugendsoziologische Sozialisationstheorien. Impulse für die Jugendforschung.- Weinheim: Juventa, 2004

Huber, Walter: Sexual- und Entwicklungsbiologie des Menschen.- Stuttgart: Thieme, 1978

Jordan, Stefan und Wendt, Gunna: Lexikon Psychologie. Hundert Begriffe.- Stuttgart: Reclam, 2005

Junge, Matthias: Individualisierung.- Frankfurt a.M., New York: Campus, 2002

Junge, Matthias: Sozialisationstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung.- In: Hoffmann, Dagmar/ Merckens, Hans: Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung.- Weinheim und München: Juventa, 2004

Keupp, Heiner; Höfer, Renate: Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997

Keupp, Heiner: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung.- In: Pörnbacher, Ulrike: Ambivalenzen der Moderne. Chancen und Risiken der Identitätsarbeit von Jugendlichen.- Opladen: Leske und Budrich, 1999, S. 11-39

Keupp, Heiner: Riskante Chancen – Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation.- Heidelberg: Asanger, 1988

Kocka, Jürgen (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987

Krüger, Lorenz: Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft.- In: Kocka 1987, S. 106-125

Krappmann, Lothar: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate: Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, S.: 66-92

Enzyklopädie; Lenzen, Dieter: Pädagogische Grundbegriffe.- Bd. 2. Stuttgart: Ernst Klett Vlg., 2001

Lempp, Reinhart: Adoleszenz – Biologische, sozialpädagogische und jugendpsychiatrische Aspekte. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber, 1981

Neidhart, Friedhelm (Hg.) u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters.- München: Juventa, 1970

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Weinheim: Beltz. Psychologische Verlags Union, 4. Auflage 1998, S. 1

Petzelt, Alfred: Grundlegung der Erziehung.- Freiburg im Bresgau: Lambertus, 1954

Petzelt, Alfred: Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung.- Freiburg im Bresgau: Lambertus, 1965

Pörnbacher, Ulrike: Ambivalenzen der Moderne. Chancen und Risiken der Identitätsarbeit von Jugendlichen.- Opladen: Leske und Budrich, 1999

Prange, Klaus: Die Zeit der Schule.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995

Raffl, Celina Elfi: Einheit des Wissens durch Vielfalt der Wissenschaften. Über den Paradigmenwechsel in der Wissenschaft, Transdisziplinarität und ICTs.- Dipl.-Arb., Univ. Salzburg, 2006

Reimann, Helga und Horst: Die Jugend.- München: Goldmann, 1975.

Renschmidt, Helmut: Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen.- Stuttgart, New York: Thieme, 1992

Ruhloff, Jörg: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch.- In: Borelli, Michele; Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik.- Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider-Vlg. Hohengehren, 1996

Schaub, Horst und Zenke, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002, 5. Auflage

Schäfers, Bernhard: Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung.- Opladen: Leske und Budrich, 1982

Schmitt-Rodermund, E./ Riemenschneider, U.: Körperliches Entwicklungstempo und jugendtypische Übergänge.- In: Zinnecker, Jürgen (Hg.) u.a.: Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996.- Opladen: Leske + Budrich, 1996

Schröder, Helmut: Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein.- Weinheim und München: Juventa, 1995

Sommer, Volker: Biologie des Menschen. Beiträge aus Spektrum der Wissenschaft; Evolution, Ontogenese, Kindheit, Sexualität, Soziobiologie, Altern.- Heidelberg: Spektrum, Akad. Vlg., 1996

Stern, Erich: Jugendpsychologie.- Stuttgart: Hippokrates Vlg. Marquardt, 1951

Tanner, James Mourilyan: Wachstum und Reifung des Menschen. Stuttgart: Georg Thieme, 1962

Theimer, Walter: Handbuch naturwissenschaftlicher Grundbegriffe.- Tübingen: Francke, 1986

Tillmann, Klaus-Jürgen: Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität.- Opladen: Leske und Budrich, 1992

De Witt, Jan; Van der Weer, Guus: Psychologie des Jugendalters.- Donauwörth: Auer, 1979

Zinnecker, Jürgen (Hg.) u.a.: Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996.- Opladen: Leske + Budrich, 1996

Internetseiten:

<http://institut.erz.univie.ac.at/home/>. Stand: 29.10.2007

<http://institut.erz.univie.ac.at/home/node/69>. Stand: 29.10.2007

Vergleich diverser Disziplinen mit unterschiedlichen Perspektiven.-

http://studio1solutions.com/de/texte/Soziologie_Burkhart.html. Stand: 13.09.2007

<http://de.wikipedia.org/wiki/Biologie>. Stand: 9.1.2007

Zusammenfassung

Die Intention dieser Diplomarbeit ist die Aufgabe der Bildung von Jugendlichen, aus der Sicht der transzendental-kritischen-skeptischen Pädagogik zu beleuchten. Es werden Grundlagen des Erziehens und Unterrichtens dargelegt, welche PädagogInnen bedenken sollen, wenn sie dieser Aufgabe gerecht werden wollen.

Anfangs werden kurz die Elemente der Disziplinarität dargelegt um besser nachzuvollziehen zu können, welche Elemente eine Perspektive grundsätzlich beeinflussen. Denn im weiteren Verlauf wird pro Kapitel „Jugend“ aus der Perspektive einer wissenschaftlichen Disziplin beschrieben. Schließlich werden im Hauptteil Aspekte von diesen, durch eine kritische Auseinandersetzung, für den Vergleich mit der pädagogischen Sichtweise herangezogen.

Während meiner Diplomarbeit ließ sich feststellen, dass Pädagogik über die Erkenntnisse der biologischen, soziologischen sowie psychologischen Disziplin hinausgehen muss, wenn sie die Aufgabe der Bildung erfüllen will.

Summary of the diploma project

The intention of this diploma project is to declare the responsibility of young people's literacy according to transcendental-critical paedagogy. The basis of education and teaching, which should be considered by educators who want to take their responsibility seriously, will be exposed.

At first the elements of disciplinarity are being outlined for a better understanding of how a perspective can be influenced in general. Subsequently each chapter will describe "youth" from another perspective of different scientific disciplines. Finally essential aspects of these perspectives will be used by a critical analysis for a comparison with the paedagogical point of view.

In general it became apparent, that the science of paedagogy goes beyond the perceptions of biology, psychology and sociology if educators want to fulfill their responsibility for literacy according to their own requirements.

Lebenslauf

Geb. am: 30.05.1978

Geburtsort: Miercurea-Ciuc (Siebenbürgen/ RO)

Staatsangehörigkeit: österreichisch

Bildungsweg: 1984 – 1986 Volksschule in Miercurea-Ciuc
1986 – Volksschule in Wallsee (NÖ)
1987 – 1989 Volksschule 46 in Linz (OÖ)
1989 – 1993 Bundesgymnasium Ramsauerstr.
1993 -1998 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)
1998/99 Studium von Ungarisch und PPP
1999 – 2010 Studium der Fächerkombination Pädagogik, Sonder-
und Heilpädagogik

Berufserfahrung im pädagogischen, sonder- und heilpädagogischen Bereich:

- **1993-1995:** **Praktikum in diversen Kindergärten** und einem Vorkindergarten im Zuge meiner Ausbildung zur Kindergartenpädagogin

- **1996–2000:** **Kinderbetreuung auf div. Messen**

- **Sommer 1998, 1999:** **Betreuerin auf Kinderlager**, organisiert von „Österreichische Kinderfreunde“ für Kinder und Jugendliche (5-15 J.) aus sozial schwachen Familien

- **2000-2001:** **Praktikum im Berufsvorbereitungskurs (BOK)** für benachteiligte Jugendliche zw. 15-19 Jahren mit Behinderungen und Teilleistungsschwächen

- **2000- 01:** **Deutschnachhilfeunterricht für einen gehörlosen Jugendlichen**

- **2001:** **Organisation & Stationsbetreuung** beim 13. Internationalen
Symposium für Adapted Physical Activities

- **09.1999-07.2002:** **Persönliche Assistenz (Betreuung von Erwachsenen Behinderten)**
beim Verein GIN (Gemeinwesenintegration und
Normalisierungsprinzip)

- **01.07.-20.09.2002:** **Betreuung einer Wohngruppe mit 12 behinderten Erwachsenen** im
Monsignore-Bleyer-Wohnheim in München

- **2003:** **Deutschnachhilfeunterricht (für Schülerinnen/ Studentinnen)**
während meines ERASMUS-Studienaufenthaltes in Budapest

- **05.2004-07.2007:** **Ambulante Betreuung erwachsener Behinderter** bei Verein GIN

- **05.2004-04.2005:** **Mitarbeit in der Jugendherberge „Wombat´s“**

- **05.2005 – 12.2008:** **Parkbetreuung** (Freizeitpädagogisches Arbeiten mit Kindern und
Jugendlichen) bei „Balu & Du, Verein zur Förderung von
Kommunikation und Spiel“

- **04.-08.2008:** **außerschulische Jugendarbeit** bei Verein „Juvivo“

- **08.2007-06.2009:** **Parkbetreuung** (Kinder und Jugendliche) bei „Österreichische
Kinderfreunde“

- **10.2008-06.2009:** **Trainerin beim Verein „Profikids“**, einer Computerschule, für
Kindergartenkinder

- **05.2009 – 07.2009:** **Freizeitpädagogische Betreuerin** bei *peppa (Interkulturelles
Mädchenzentrum)

- **seit 06.2009:** **Kindergartenpädagogin**

- **diverse Fortbildungen im pädagogischen sowie kreativen Bereich**

Interessen:

Puppentheater, Kultur, Sprache, Migrationsfragen, Sport, Musik, Reiki u.v.m.

Sprachkenntnisse:

Ungarisch, Deutsch, Englisch

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre des Eides statt, dass ich die Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur verfasst habe.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift