

Inhalt

Heinz Reinders & Elke Wild Einführung	9
Teil I: Das Moratoriums-Konzept	13
Heinz Reinders & Elke Wild Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend	15
Jürgen Zinnecker Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts.....	37
Teil II: Jugendkulturelle Erscheinungsformen	65
Dagmar Hoffmann Die Nutzung neuer Medien. Jugendkulturelle Ausdrucksform oder Entwicklungsbewältigung im Jugendalter?.....	67
Monika Buhl & Hans Peter Kuhn Jugendpezifische Formen politischen und sozialen Engagements	85
Teil III: Die Welt der Peers	111
J. Gowert Masche Geschwisterbeziehungen und ihre Bedeutung für die Eltern- Kind-Beziehung während einer Statustransition im Jugendalter	113
Peter Noack & Stefan Haubold Peereinflüsse auf Jugendliche in Abhängigkeit von familien- strukturellen Übergängen	137

Jugend als Moratorium

Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts

Jürgen Zinnecker

Bekanntermaßen ist das Feld der Jugendforschung nicht nur ausgesprochen multidisziplinär ausgelegt, sondern auch ausdrücklich anwendungsorientiert. Das erzeugt Bedarfe nach theoretischen Konzepten, die ein Passungsverhältnis zu anwendungsnaher, disziplinübergreifender Empirie aufweisen. Je länger man sich im Bereich empirischer Jugendforschung bewegt, umso stärker wird einem ein solches „Theoriedefizit“ (Mansel, Griese & Scherr, 2003) bewusst. Ich möchte in diesem Aufsatz einige gute Gründe dafür ins Feld führen, warum ich das Konzept des Jugendmoratoriums für einen guten Kandidaten halte, das benannte Defizit zu verringern. Es ist anschlussfähig an verschiedene theoretische Perspektiven, disziplinspezifische Traditionen und an empirische Fragestellungen. Allerdings sind auch einige nicht gelöste Probleme zu erkennen.

Auf welcher Grundlage setze ich mich in diesem Beitrag mit der Konzeption eines Jugendmoratoriums auseinander? Ich tue das vor dem Hintergrund eigener Forschungspraxis, die mittlerweile drei Jahrzehnte umfasst, beginnend Mitte der 1960er Jahre mit einem Promotionsvorhaben.¹ In der Abfolge der verschiedenen auf Jugend bezogenen Forschungsvorhaben setzte ich mich zunächst implizit, später dann ausdrücklich mit der theoretischen Leitfigur des Jugendmoratoriums auseinander. Dabei entdeckte ich immer wieder modifizierte Anwendungsfelder – und ich stieß auf Implikationen, die mir in den Jahren davor entgangen waren. Ich beschreibe also auch einen Lernprozess. Die stärksten Irritationen wurden bei mir durch die erzwungene Einsicht ausgelöst, dass die Begriffe und Konzepte im Feld der Jugendforschung keine fachlich-neutralen Deskriptoren darstellen – nach denen ich eigentlich suchte. Vielmehr operiert die Wissenschaftsgemeinde durchgehend mit einer Vielzahl offener oder versteckter Wertigkeiten und Stellungnahmen, eingeschlossen in fachliche Expertise und Begrifflichkeit, die allesamt aber auf bestimmte Pädagogiken und Politiken des Aufwachsens abgestimmt sind und letztlich Stellungnahmen und Einschätzungen darüber enthalten, wie

¹ Ich beziehe mich im Folgenden insbesondere auf folgende Publikationen zum jugendlichen Moratorium: Zinnecker 1972, 1973, 1985, 1986, 1991a, 1991b, 1996.

mit der Gegenwart und Zukunft von Modernisierung – „Modernisierung“ der Personen wie der Gesellschaft – umzugehen sei.

Ich werde in meinem Beitrag nicht den anspruchsbelaenen Versuch unternehmen, die verschiedenen Aspekte und Anwendungsmöglichkeiten des Konzeptes Jugendmoratorium in systematischer Form zu entfalten. Ich beschränke mich darauf, diese Vielfalt und Problematik durch Rückgriff auf die eigene Forschungsbiografie zu erörtern; ein methodisches Verfahren, das Vertreter der Chicagoer Schule in der Soziologie als die „natural history“ einer Wissenschaftsgeschichte bezeichneten. Ich lasse mich von der Hoffnung leiten, dass eine solche biografische Perspektive nicht in eine idiosynkratische Sackgasse führt, sondern einen anschaulichen, wenngleich selektiven Blick auf die Geschichte der Forschungslandschaft Jugend insbesondere in Deutschland seit den 1960er Jahren zu eröffnen vermag.

Jean Jacques Rousseau. Moratorium als pädagogische Provinz und als utopisches Versprechen

Wer, wie der Autor, Anfang der 1960er Jahre an einer Universität pädagogisch ausgebildet wurde, und das heißt damals in den Traditionen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, für den liegt es auf der Hand, zunächst nach ideengeschichtlichen Wurzeln moderner Jugendkonzeption zu suchen (vgl. Hornstein, 1965). Eine solche historische Recherche führt unweigerlich zurück in die Epoche der europäischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts, die ja als historische Schwellenzeit für die Genese von Pädagogik und Psychologie in der Moderne gilt, und zu einem mächtigen Gründungsvater des europäischen Jugendbegriffs, Jean Jacques Rousseau (vgl. Zinnecker, 1985). Der stellte Mitte des Jahrhunderts, genauer 1762, öffentlichkeitswirksam – und zugleich kontrovers – den Modelljugendlichen vor, an dem künftig alle Jugendlichen in der europäischen Tradition gemessen werden sollten. Sein Name: Emile.²

Wer war dieser Emile? Nun, zunächst eine literarische Fiktion, von Rousseau ins Leben gerufen, um zeigen zu können, wie das „richtige“ Aufwachsen und die „richtige“ pädagogische Begleitung und Steuerung des jugendlichen Aufwachsens künftig einmal aussehen sollte. Die Elemente dieser Jugendkonzeption und deren Konfigurierung sind rasch aufgezählt – und allesamt für die weitere Geschichte von Jugend in Europa hoch bedeutsam.

2 Im Folgenden zitiert als Rousseau, 1968.

- Die Jugend von Emile wird mit einem „Urknall“ eröffnet, der Krise der Pubertät als der „zweiten Geburt des Menschen“, die Rousseau in der Metapher eines biologischen Gewitters beschreibt. „So wie das Grollen des Meeres das nahende Unwetter anzeigt, kündigt sich diese stürmische Revolution durch das erste Aufbegehren der entstehenden Leidenschaften an ...“ (Rousseau, 1968, S. 439).
- Ab diesem Moment lässt Rousseau die Erziehung im engeren Sinn beginnen. Darunter versteht er die Einführung in die moralische Welt – Gewissensbildung und Entwicklung von Werten – und die Förderung von Leistung und Kompetenz beim Heranwachsenden. Beides will er aus der Kindheit ausgelagert wissen, die stressfrei, den „natürlichen“ Gesetzen des Wachstums folgend verlaufen sollte – womit er zur Leitfigur aller weiteren Reformpädagogiken von Kindheit avancieren sollte.
- Emile wächst in einer ländlichen Idylle auf, fernab der verderblichen zivilisatorischen Einflüsse der Großen Stadt (Paris!), individuell betreut von einem Hauslehrer. Damit ist das folgenreiche Motiv einer „Pädagogischen Provinz“ vorgegeben; einer kunstvoll gestalteten Eigen- und Gegenwelt, eingerichtet zu dem einzigen Zweck, eine optimierte Umwelt für Entwicklung und Erziehung bereit zu stellen.
- Das heißt, Emile wird von den schädlichen „unnatürlichen“ Einflüssen ferngehalten, die eine sich falsch entwickelnde Zivilisation bereithält, und lernt dabei eine Gegenwelt, eine „Alternative“ kennen. Aus der pädagogischen Jugendprovinz kommt die Erneuerung von Kultur und Gesellschaft. Emile ist der prädestinierte Rebell und Reformier.
- Die pädagogische Enklave ist ausschließlich dem männlichen Geschlecht vorbehalten. Nur bei diesem sieht Rousseau, in der Entwicklungszeit des Sturms und Drangs, einen radikalen Bruch mit der Kindheit, der nach Steuerung und Betreuung seitens der Pädagogik verlangt. „Jetzt erst wird der Mann zum wirklichen Leben geboren, und nichts Menschliches ist ihm mehr fremd. Vor diesem Augenblick war unser Bemühen bloßes Kinderspiel – von nun an erst gewinnt es wirkliche Bedeutung.“ (Rousseau, 1968, S. 440)
- Emile lebt im Schutzraum seiner Jugendzeit strikt getrennt von seiner späteren Partnerin, der Modellfrau Sophie. Die pädagogische Provinz ist also alles andere als koedukativ. Nur durch die getrennte Erziehung kann der junge Mann die notwendige Askese und Sublimierung seiner Antriebe erlernen.

Damit sind wesentliche Bestandteile benannt, an denen sich künftige Konzeptionen des Jungseins messen lassen müssen: Jugend als Krise, die besonderer pädagogischer Betreuung bedarf, Jugend als Teil einer kunstvoll gestalteten Gegenwelt, der „pädagogischen Provinz“, Jugend als Erneuerung von Gesellschaft, Jugend als Domäne männlicher Askese und Sublimierung.

Rousseau – nach 200 Jahren in der Perspektive der 1960er Jahre gelesen

Wie stellt man sich als junger Wissenschaftler zu diesem ideengeschichtlichen Erbe, das der „Riese“ Rousseau hinterlassen hat, wenn man in den 1960er Jahren studiert und in den 1970er Jahren seine akademische Laufbahn

beginnt?³ Zwei Gedanken werden in jenen Jahrzehnten, trotz der Distanz von zwei Jahrhunderten nach Rousseau und europäischer Aufklärung, nicht weiter in Frage stehen: Die Denkfigur von Jugend als Zeit des Sturm und Drangs und das Konzept des Jugendlichen als Rebellen und Reformers (vgl. Nitschke, 1985). Ersteres entspricht dem Common sense und der wissenschaftlichen Überlieferung jener Jahre. Letzteres erscheint angesichts der Mentalität und der Erfahrung der 68er Generation plausibel, deren kollektive Biografie sich ja zum Merkmal des Rebellen in Passung befindet. Um so befremdlicher und kritikwürdiger wirken zwei andere Aspekte der Rousseau'schen Jugendkonzeption. Warum soll das jugendliche Moratorium eine männliche Domäne sein? Und warum soll es von Askese und Sublimierung gekennzeichnet sein? Beide Konzeptteile geben Anlass zu intensiver Befragung und Kritik aus dem Geist jener Jahre.

Auf dem Prüfstand von Sozialgeschichte und Empirie

An diesem Punkt ist weiterhin zu bedenken, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik an deutschen Universitäten, die traditionell ideengeschichtlich ausgerichtet war und sich auf die Textexegese „klassischer Autoren“ aus der Pädagogik- und Philosophiegeschichte spezialisiert hatte, mittlerweile in eine gewisse Sinnkrise geraten ist. Ihr Wissenschaftsverständnis wird von einer „realistischen Wende“ (H. Roth) in der akademischen Pädagogik in Frage gestellt. Im neuen Paradigma der sich konstituierenden sozialwissenschaftlichen „Erziehungswissenschaft“ zählen Soziologie und Psychologie mehr als Philosophie und empirische Forschung mehr als Texthermeneutik. In der Geschichtswissenschaft etabliert sich zudem gerade das Paradigma einer Sozialgeschichtsschreibung, die sich sowohl zur vorfindlichen Ideen- wie zur Ereignisgeschichte als Alternative versteht, und die sich auf die langzeitliche Geschichte von Institutionen, Strukturen und Mentalitäten konzentriert. Historische Jugendforschung versteht sich in der Folgezeit vorwiegend als Sozialgeschichte von Jugend (vgl. Gillis, 1974/1980; Mitterauer, 1986). Die Auseinandersetzung mit Rousseaus Jugendkonzeption konnte demzufolge nicht ideengeschichtlich oder texthermeneutisch angegangen werden. Sie hatte mit dem methodischen Arsenal der Sozialgeschichte und der empirischen Forschung zu erfolgen. In diesem (Zeit-)Geist verfasste der Autor eine Promotionschrift, die die Sozialgeschichte der Mädchenbildung (Zinnecker, 1973) und deren empirische Gegenwart in Deutschland (Zinnecker, 1972) untersuchte. Leitend war dabei der Gedanke, dass das Jugendmoratorium als ein Privileg im Lebenslauf anzusehen sei, das Jungen häufiger und intensiver als Mädchen ermöglicht werde, jedenfalls in bestimmten sozialen Schichten und

³ Die notwendigen biografischen Eckdaten des Autors zur wissenschaftlichen Generationszugehörigkeit: Geburtsjahr 1941; Erststudium 1962-1966; Promotionsstudium 1966-1970.

Klassen. Als härtestes Kriterium zählte dabei die Beteiligung an qualitativ hochwertigen Bildungslaufbahnen. Damit wurde ein Gedanke der empirischen Bildungsforschung jener Epoche aufgegriffen, die in den 1970er Jahren das Thema der sozial ungleichen Bildungschancen ins Zentrum gerückt hatte.

Das Moratorium der Mädchen – ein soziokultureller Wartestand?

Welche Aspekte des Jugendmoratoriums werden, folgt man der Untersuchung des Autors, den Mädchen vorenthalten? Historisch geht es, im 19. Jahrhundert, um den generellen Ausschluss von Mädchen aus der öffentlichen „Höheren Schule“, die als Schule für die männliche Jugend definiert wird (Zinnecker, 1973, S. 25), und die Abdrängung der Mädchen in zweitrangige, vom Berechtigungswesen privilegierter Bildung abgekoppelte Anstalten wie die „Höheren Mädchenschulen“ (Albisetti, 1988) oder in „Privatunterricht und Pensionat als ergänzende Einrichtungen“ für Mädchen (Zinnecker, 1973, S. 56). Mädchen wird darüber hinaus im Modell des weiblichen Jugendmoratoriums als eines „sozialen Wartestandes“ die Herausbildung eines individuellen Ich-Ideals und Wertekanons verwehrt – dem idealisierten „Hochziel“ eines jeden anspruchsvollen Jugendmoratoriums für (bürgerlich gebildete) Jungen (vgl. insbesondere Stern, 1923; Spranger, 1924). In der „Erziehung des Mädchens zur idealen Weiblichkeit“ (Zinnecker, 1973, S. 115), die als Konzeption der historischen Mädchenbildung zugrunde liegt, sieht der Autor in erster Linie eine „projektive Geschlechterideologie“ am Werk, die zur Fremdbestimmung weiblicher Jugend führe. Damit sind Motive benannt, die in den feministischen Kritiken der 1970er und 1980er Jahren an der geschlechterbezogenen Pädagogik entfaltet werden (vgl. Faulstich-Wieland, 1991). Eine eigene Forschungsrichtung zur „Geschlechtergeschichte der Jugend“ sollte sich erst in den 1990er Jahren etablieren (vgl. Benninghaus & Kohtz, 1999; Hagemann-White, 2002).

„Kulturpubertät“ contra „Primitivpubertät“

Aus einem gewissen zeitlichen Abstand betrachtet fällt auf, wie uneingeschränkt positiv das Jugendmoratorium bewertet wird. Dessen Stellung als regulative Norm, als Meßlatte für alle Gruppen von Heranwachsenden, wird nicht in Frage gestellt. Der Autor befindet sich damit letztlich in Übereinstimmung mit der Werteskala, die führende Schulpädagogen und pädagogische Psychologen der 1950er und 1960er Jahre nahezu einhellig vertreten (vgl. H.H. Muchow, 1959; Roth, 1961). Sie unterscheiden zwischen einer „Primitivpubertät“ und einer „Kulturpubertät“. Kulturpubertät, das ist die Jugend, die eine lange Phase in anspruchsvollen Bildungseinrichtungen verbringt und dabei Zeit hat, ihre Identitätskrise auszuleben und, darauf aufbau-

end, eine komplexe erwachsene Persönlichkeit auszubilden. Primitivpubertät, das ist jene Jugend, die – nach einer kurzen, vergleichsweise anspruchslosen Schulzeit – lebensgeschichtlich früh in die Erwerbsarbeit einbezogen wird. Die Polarisierung geht auf die Anfänge der Jugendforschung im 20. Jahrhundert zurück und wurde von so unterschiedlichen Protagonisten des Forschungsfeldes wie Charlotte Bühler (1921), Siegfried Bernfeld (1923), William Stern (1923), Eduard Spranger (1924) oder Paul F. Lazarsfeld (1931) ihren jugendpädagogischen und jugendpsychologischen Analysen zugrunde gelegt. Was aus heutiger Sicht inakzeptabel erscheint, politisch höchst unkorrekt, das ist die eindeutig wertende Parteinahme der Wissenschaftler und die kaum verhüllte Identifizierung von Kulturpubertät mit bürgerlicher Jugend und Primitivpubertät mit Arbeiterjugend bzw. bäuerlich-ländlicher Jugend.

Eine Zeit der Askese und Sublimierung

Eine Schlüsselrolle bei der Unterscheidung spielen die Konzeptionen von Askese und Sublimierung. Auf sie bezieht sich die zweite kritische Anfrage an das Rousseau'sche Jugendmoratorium. Mögen Askese und Sublimierung für die ersten Nachkriegsjahrzehnte noch eine große Plausibilität besessen haben, so widersprechen sie der Mentalitätsgeschichte der 1960er und 1970er Jahre dafür umso mehr. Diese Jahrzehnte sind als Epoche der „Entsublimierung“ des Jugendmoratoriums in die Nachkriegsgeschichtsschreibung eingegangen. Das betraf die alltäglichen Umgangsformen zwischen den Geschlechtern ebenso wie erotisch-sexuelle Normen, Werte und Verhaltensweisen oder die gesellschaftlichen Regelungen von heterosexuellen und homosexuellen Paarbeziehungen. Die sexuellen Tabus, die für das Jugendmoratorium spätestens seit dem 19. Jahrhundert gegolten hatten – berühmt-berüchtigt als historischer Tatbestand insbesondere das pädagogisch-kirchliche Onanieverbot –, werden, nach einer erneuten Renaissance während der Nachkriegsjahrzehnte (vgl. Abels, 1993, S. 147ff.; Rohde-Dachser, 1970; Haug, 1970), entscheidend gelockert. Jugendliche nehmen – so melden repräsentative Jugendbefragungen – erotisch-sexuelle Beziehungen jetzt nicht erst nach dem schulischen Moratorium auf, sondern bereits während ihrer frühen Schülerjahre (Fuchs, 1985). Erste sexuelle Erfahrungen verlagern sich vom Ende auf den Beginn der Jugendphase und werden zunehmend gesellschaftlich toleriert.⁴ Das Bildungswesen wird in diesen Jahren stillschweigend in ein edukatives System überführt (Faulstich-Wieland, 1991). Besonders gravierend und zugleich gut belegt ist der Wandel des studentischen Moratoriums.

⁴ Bekanntlich gibt es seit den 1990er Jahren eine Gegenbewegung. Aber auch diese Richtung einer Re-Formalisierung von Beziehungen und einer Re-Tabuisierung jugendlicher Erotik und Sexualität änderten bislang relativ wenig an dem grundlegenden Wandel der Werte und Verhaltensstandarde, der sich in den 1960er und 1970er Jahre ereignete.

Replikative Studien erbringen den empirischen Beleg dafür (Clement, 1986), dass der in den Nachkriegsjahrzehnten dominierende Typus des Studierenden, der enthaltsam und als Single lebt und lernt, seit Mitte der 1960er Jahre zunehmend seltener wird. Das studentische Moratorium transformiert sich in einen sozialen Raum von festen Paaren, die z.T. in eheähnlichen Beziehungen, ohne Trauschein, leben, gelegentlich auch schon als Eltern – und, von Semester zu Semester ansteigend, bereits arbeiten. Alles dies Merkmale, die den Vorstellungen Rousseaus und seiner Nachfolger von einem Jugendmoratorium als separater monogeschlechtlicher Bildungsprovinz diametral entgegenstehen.

Jugend zwischen idealer Utopie und realer Sozialgeschichte

Als Rousseau sein Konzept von Jugend Mitte des 18. Jahrhunderts publiziert, ist es nicht viel mehr als ein utopisches Versprechen. Mitte des 20. Jahrhunderts, 200 Jahre danach, hat das jugendliche Moratorium diesen Status letzten Endes noch nicht verloren. Die Mehrheit derer, die 1950 heranwachsen, erleben nach dem Ende der Kindheit eine mehr als eingeschränkte Form des Jugendmoratoriums, die mit dem 14. Lebensjahr und dem Verlassen der Volksschule eher endet als anfängt. Die reale Geschichte von Jugend beginnt erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, mit der explosiven Entwicklung der ökonomischen Produktivkräfte und dem beginnenden Massenkonsum in einigen avancierten Gesellschaften. Erst in diesem historischen Kontext erfolgt die schrittweise Inklusion der Mehrheit der Heranwachsenden in ein erweitertes Modell jugendlichen Moratoriums. Ihren sinnfälligsten Ausdruck findet diese Inklusion im Prozess der Bildungsexpansion und der Freisetzung jugendlicher Alterskohorten für Bildungslaufbahnen und – zunehmend – Karrieren im Freizeit- und Konsumbereich. Das jugendliche Moratorium verlässt während dieser wenigen Jahrzehnte das bloße Reich der Ideengeschichte der Aufklärung und geht als reale Institution in die Sozialgeschichte der Moderne ein.

Jugendmoratorium vor der gescheiterten Aufklärung

In den gleichen Jahrzehnten, parallel dazu, zerbricht aber auch der gesellschaftliche Konsens über den positiven Wert, die pädagogische Ausrichtung und die Zukunftsfähigkeit des Jugendmoratoriums. Es beginnen die modernen und postmodernen Diskurse über das Ende der europäischen Aufklärung und ihrer Ideen. Damit beginnt auch die Debatte über das historische Ende von Jugend als einer utopischen Vorstellung dieser Aufklärung. Der Diskurs wird unter wechselnden Stichworten wie Diffundierung, Entgrenzung oder historischem Ende von Jugend geführt, insbesondere seit den 1970er und

1980er Jahren (vgl. von Trotha, 1982; Olk, 1985; Mierendorff & Olk, 2002). Diese offenkundige Paradoxie veranlasst den Autor seinerzeit, die zugespitzte Frage nach der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu stellen: „Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche?“ (Zinnecker, 1985) Und in der Tat ist es möglich, gestützt vor allem auf die Zeitreihen der Shell Jugendsurveys zwischen den 1950er und 1980er Jahren, sowohl empirische „Belege für die Behauptung, dass eine Realgeschichte von Jugend mit den Fünfziger Jahren erst beginnt“ (S. 35 ff.) zu finden, als auch Belege für die gegenteilige Behauptung anzuführen, wonach „die Fünfziger Jahre als Anfang vom Ende der Jugend“ anzusehen seien (S. 39 ff.). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wirkt das gleiche paradoxe Spannungsverhältnis, womöglich in zugespitzter Form, weiter fort.

Jugendbewegungen als Erneuerer der Rousseau'schen Jugendutopie. Das Beispiel „Postadoleszenz“

Ein besonderer Reiz der Rousseau'schen, aufklärerischen Konzeption von Jugend besteht darin, dass der immer wieder totgesagte utopische Impuls gleichwohl fortlebt. Das wird besonders dann sichtbar, wenn jugendliche Protestbewegungen ihn sich zu Eigen machen, was mit einer gewissen unregelmäßigen Regelmäßigkeit geschieht. So wird beispielsweise in den 1970er und 1980er Jahren unter dem Eindruck der internationalen studentischen Protestbewegungen jener Jahre in den USA die Idee einer „Postadoleszenz“ wissenschaftlich ausformuliert (Keniston, 1969, 1970) und, mit zeitlicher Verzögerung, unter Beteiligung des Autors auch nach Deutschland eingeführt (Zinnecker, 1981; Döbert, Habermas & Nunner-Winkler, 1980). Keniston, der Vater dieser Idee, der unter dem Eindruck der nordamerikanischen Studentenbewegung therapiert, forscht und publiziert, versteht darunter eine historisch neuartige, anspruchsvolle Form des Moratoriums für junge Erwachsene im dritten Lebensjahrzehnt, die als eigenständige Lebensphase („Youth“) nach der Adoleszenz und keinesfalls als eine bloße „verlängerte Jugendphase“ aufzufassen sei. Die utopische Idee, die sich damit verbindet, ist die einer moralischen Erneuerung der Moderne. Das Moratorium der Postadoleszenz soll zum diskursiven Zentrum einer postkonventionellen moralischen Gesellschaftsordnung im Sinn von Kohlberg werden. Eine solche erneuerte Jugend-Utopie findet seinerzeit zwar erbitterte Gegner unter Jugendforschern (z.B. Baethge et al., 1983), aber keine Basis in den nachfolgenden Jugendkohorten. Der verlängerte Übergang zwischen Jugend und Erwachsensein wird seitens der Jugendforschung mehrheitlich nicht als Möglichkeit der politisch-kulturellen Innovation des Lebenslaufs gesehen, sondern als soziales Problem des Übergangs ins Erwachsensein fixiert. Die jugendlichen Akteure ihrerseits suchen und finden Ende des Jahrhunderts pragmatische und private Lösungen für die erschwerten Einstiege in Er-

werbsarbeit und Familienleben (Zinnecker, 2002). Offenkundig lebt die positive Utopie des jugendlichen Moratoriums von der Überzeugungskraft aktueller, aus der Nähe miterlebbarer sozialer Bewegungen und jugendlicher Protestgruppen. Mit der wachsenden historischen Distanz zu solchen Bewegungen verlieren sich auch der Charme und das Authentische des utopischen Impulses. Das ist in Deutschland seit Mitte der 1980er Jahre der Fall.

Erik H. Erikson. Moratorium als Lebenskrise und Identitätsstatus

Wer über Jugendmoratorien konzeptionell arbeitet, der kommt gewiss nicht umhin, sich früher oder später mit Erik H. Erikson (1902 - 1994) auseinander zu setzen, der in den 1950er Jahren den Begriff des Moratoriums, spezifiziert als „psychosoziales Moratorium“, nachhaltig im Fachdiskurs verankert hat (vgl. Erikson, 1959, 1968). Ihm kommt das Verdienst zu, eine feste konzeptionelle Verbindung zwischen Jugendmoratorium und jugendlicher Identitätsentwicklung, insbesondere in Gestalt der adoleszenten Identitätskrise hergestellt zu haben. In der idealtypischen Abfolge der Stufen des Lebenslaufes erfährt die krisenhafte Zuspitzung adoleszenter Identitätsarbeit damit eine pädagogisch-psychologische Sinngebung als unverzichtbare Entwicklungsaufgabe dieses Lebensabschnittes.⁵ Mit Blick auf den Ausgangspunkt bei Rousseau können wir feststellen, dass Erikson seinem Vorgänger aus dem 18. Jahrhundert insofern nachfolgt, als er dezidiert zugunsten eines jugendlichen Moratoriums plädiert. Der Begriff „Krise“ erhält von seiner Seite eine positive Valenz zugesprochen. Eine differenzierte Erwachsenen-Persönlichkeit mit entwickelter (postkonventioneller) Moral und einem entfalteten Ich-Ideal kann der Heranwachsende nur erlangen, wenn er sich der Aufgabe der Identitätskrise stellt und erfolgreich – mit einer selbst erarbeiteten Identität – aus dieser Bewährungsprobe hervorgeht. Das wissenschaftliche Konzept knüpft damit an archaische, religiös fundierte Mythen und Metaphern des Erwachsenwerdens an, die vor allem für junge Männer entwickelt worden sind.⁶ Weicht der „jugendliche Held“ dieser Aufgabe aus, indem er auf seiner angestammten Identität aus Herkunftsfamilie und Kindheit beharrt (übernommene Identität), oder indem er sich „diffus“ zur Aufgabe verhält und sich gleichsam treiben lässt (Status der Identitätsdiffusion), so bezahlt er das mit einer

5 Vgl. Fend, 2000, S.402 ff.: „Entwicklungsaufgabe: Identitätsarbeit.“ Das Konzept der pädagogisch-psychologischen Entwicklungsaufgaben von R. Havighurst liegt bereits seit den 1940er Jahren vor. Vgl. Reinders, 2002.

6 Bekanntermaßen, daran sei erinnert, war das Durchleben einer Identitätskrise auch ein zentrales Motiv der eigenen Biografie von Erikson (1973).

minderen Form der Persönlichkeitsentwicklung oder mit psychischen, somatischen Formen der Erkrankung. Aus heutiger Perspektive könnte man sagen, Erikson habe in den 1950er Jahren ein Risikomodell für die Lebensphase Jugend entworfen. Formen jugendlicher Abweichung (Krisen) werden mit einem grundsätzlich positiven Sinn als Entwicklungsaufgaben versehen; enthalten aber ein Risikomoment, nämlich die Möglichkeit des Verfehlens und Scheiterns. Damit wird aus der Perspektive humanistischer, psychoanalytisch aufgeklärter Therapie ein Gegenmodell zum Kriminalitäts- und Devianzkonzept von Jugend entworfen, eine Art konzeptioneller Entstigmatisierung von Formen jugendlicher Abweichung in die Wege geleitet.

Von der adoleszenten Identitätskrise zur modernen Krise der Identität

Bei den Jugendforschern, die in der Nachfolge von E. H. Erikson stehen, schwächt sich die Überzeugung von der Notwendigkeit und der positiven Valenz einer adoleszenten Entwicklungskrise in mehrfacher Hinsicht ab. So lässt J. E. Marcia (1980) in seinen empirischen Studien zur „Ego-Identity“ die Idee einer entwicklungslogischen Abfolge von „Identitätsstatus“ fallen und konzediert eine Reversibilität der verschiedenen Identitätszustände (Marcia et al., 1993; Fend, 1991). Ebenso folgenreich ist in der Folgezeit die intrapersonale Separierung verschiedener kultureller Domänen von Identität mit je eigener Logik. Damit wird die Unterstellung eines in allen Lebensbereichen einheitlichen Identitätsstatus aufgegeben und das ganzheitlich-geschlossene Konzept von Ich-Identität der 1950er Jahre zugunsten einer locker und disparat gefügten modernen Identität annulliert (vgl. bereits Krappmann, 1971). Gegen Ende des letzten Jahrhunderts werden zudem die psychologischen und kulturellen Wertigkeiten der verschiedenen Identitätszustände nivelliert. So erfährt insbesondere die von E. H. Erikson noch als negativ eingeschätzte Identitäts-Diffusion eine Ausdifferenzierung und Aufwertung als ein den postmodernen Lebensläufen und Lebensverhältnissen angemessener Persönlichkeitszustand (Marcia et al., 1993; Keupp & Höfer, 1997; Keupp et al., 1999). Letztendlich werden Zweifel geäußert, inwiefern in der vorangeschrittenen Moderne Jugendliche und junge Erwachsene überhaupt noch in der Lage seien, eine wie immer geartete Identität zu entwickeln – offenkundig eine Variation zum lang anhaltenden Diskurs um das Ende des Subjekts (Subjekt im emphatischen Sinne der Aufklärung) (vgl. Keupp, 1997; Klika, 2000).

Identitätskrise als jugendliche Selbstsozialisation

In einem Punkt weicht das Erikson'sche Modell von dem Rousseau'schen ab, und das betrifft zentral die Rolle, die er den jugendlichen Akteuren zuspricht.

Das Durchleben einer Identitätskrise ist für Erikson ein Akt der Selbstsozialisation, keine Aufgabe der pädagogischen Betreuung, wie im Fall von Rousseau und seinem Modelljüngling Emile. Die aktive Rolle der jugendlichen Akteure bei der Bewältigung der Identitätsaufgabe wird bei den wenigen Gelegenheiten erkennbar, bei denen Erikson eine Definition dessen versucht, was für ihn ein Moratorium sein kann.

„Ein Moratorium ist eine Aufschubperiode, die jemandem zugebilligt wird, der noch nicht bereit ist, eine Verpflichtung zu übernehmen, oder die jemandem aufgezwungen wird, der sich selbst Zeit zubilligen sollte. Unter einem psychosozialen Moratorium verstehen wir also einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen und doch handelt es sich nicht nur um einen Aufschub. Es ist eine Periode, die durch selektives Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist. [...] Meistens fallen diese Moratorien mit Lehrzeiten und Abenteuern zusammen, die mit den Wertskalen der jeweiligen Gesellschaft übereinstimmen. Das Moratorium kann eine Zeit zum Pferdestehlen oder der Suche nach einer Vision sein, eine Zeit der „Wanderschaft“ oder der Arbeit „draußen im Westen“ oder „drüben am anderen Ende der Welt“, eine Zeit der „verlorenen Jugend“ oder des akademischen Lebens, eine Zeit der Selbstaufopferung oder dummer Streiche – und heute ist es oft eine Zeit für Patiententum oder Kriminalität.“ (Erikson, 1974, S. 161f.)

Der zweite Teil des Schlüsselzitates verdeutlicht, wie stark Erikson die verschiedenen kulturellen Ausdrucksweisen jugendlicher Moratorien nivelliert und relativiert – entscheidend ist für ihn das intrapsychische Korrelat, das Durchleben und Durchstehen einer mit dem Moratorium verknüpften Identitätskrise. Das verweist aber auf die psychologisch-therapeutische Begrenztheit seines Moratoriumsbegriffs zurück. Entscheidend ist für ihn die psychische Tätigkeit des „Durcharbeitens“ der Erfahrungen dieser Phase. Für die subjektunabhängigen Strukturen und Qualitäten verschiedener Formen von Moratorium ist Erikson weniger sensibel, sie interessieren ihn letztlich nicht. Das ist für sozialhistorische, soziologische Fragestellungen zur Jugend natürlich wenig befriedigend. Dort will man Moratorien auch als „unabhängige“ Variablen untersuchen können. Welche unterschiedlichen Einflüsse gehen möglicherweise von unterschiedlichen Formen, Typen des Moratoriums auf die jugendliche Identitätssuche aus? Welche Rolle spielt die Zeitdauer, die Jugendliche in einem bestimmten Moratorium leben? Gibt es Konfigurationen aufeinander bezogener bzw. abgestimmter Moratorien – und wie wirken sie im Vergleich zu singulären Moratorien? Welche Bedeutung kommt Anfang und Ende, Eintritt und Austritt aus Moratorien zu?

Da über solche Fragen mit Erikson nicht gut diskutieren ist, hält der Autor in der Folgezeit bei der eigenen Forschung zwar am Begriff des Moratoriums als einem „Regenschirmbegriff“ fest, streicht aber das eingrenzende „psychosozial“, um statt dessen nach Adjektiven und substantivischen Ergänzungen zu suchen, die die Besonderheiten von institutionellen Strukturen, von Zeiträumen und kulturellen Qualitäten eines Moratoriums konnotieren.

Beispielsweise greift der Autor auf Begriffe wie „verlängertes“ und „verkürztes“ Moratorium, „Bildungsmoratorium“, „erweitertes“ und „selektives“ Bildungsmoratorium u.ä. zurück.

Van Gennep und V. Turner – Moratorium als Initiationsritus und Statuspassage

Auf die Frage nach der Strukturierung von Moratorien ist wissenschaftliche Expertise zu erlangen, wenn man die Disziplinen wechselt. Vor allem die Kultur- bzw. Sozialanthropologie ist hier zu beachten. Zu deren Forschungsgebiet gehören seit langem die vielfältigen Formen von Pubertäts- und Initiationsriten, mit deren Hilfe kleinere Stammesgesellschaften die Transition ihres Nachwuchses in die jeweilige Kleingesellschaft institutionalisiert haben.

Rites de passage

Die notwendige Ergänzung zu Erikson bildet in diesem Feld der englische Sozialanthropologe Victor Turner (1920 - 1983), der in seinen Untersuchungen zu Struktur und Antistruktur solcher Übergangsriten (Turner, 1969, 1982) die Arbeiten des französischen Anthropologen Van Gennep (1909) fortsetzt. Dieser hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine erste theoretische Summe aus vielen vorangegangenen Einzelstudien zu Pubertäts- und Initiationsriten gezogen und ein formales Modell solcher „Rites de passage“ entwickelt. Turner akzentuiert in seinen Arbeiten besonders die mittlere Phase von Initiationsriten, die „Schwellenzeit“, und hebt die gesellschaftsenthobene „Liminalität“ der Gemeinschaft hervor, die sich während dieser Phase bei den Novizen (Initiierten) einstelle. Er versucht darüber hinaus (1969!) einen Übertrag dieser Phase auf die jugendliche „Schwellenzeit“ in modernen Gesellschaften.

Initiationsriten in der Moderne

Das Modell der Initiationsriten stellt eine konzeptionelle Herausforderung für die Idee des Jugendmoratoriums dar, die sich ja auf komplexe, ausdifferenzierte Gesellschaften der Moderne bezieht (vgl. Klosinski, 1991). Lassen sich beispielsweise die langen Jahre der Schulzeit, das System der Bildungslaufbahnen für die Jüngeren, sinnvollerweise noch als eine moderne Variante der Absonderung der jungen Initianden in „Seklusionshütten“ außerhalb der

Dorfgemeinschaft verstehen? Was gewinnt man aus einem solchen kulturellen, kulturgeschichtlichen Vergleich? Oder ist es sinnvoller, diese gesellschaftliche Makroebene zu verlassen und den Vergleich auf der Mikro- oder Mesoebene anzusetzen (Wulf et al., 2001)? In diesem Fall gliedert sich das Jugendmoratorium in eine Vielzahl kleinerer Rites de passage auf, die Kinder und Jugendliche im Verlauf ihres modernen Moratoriums zu bewältigen haben: Riten des Überganges bei Einschulungen und Ausschulungen, religiöse Zeremonien wie Erstkommunion, Firmung, Konfirmation bzw. – quasi-religiös – in der weltlichen Jugendweihe (vgl. Griese, 2000), Führerschein-erwerb und Stufen der Erstmotorisierung, Stufen des Auszuges aus dem Elternhaus und des ersten selbständigen Wohnens, Riten und Abfolgen der Teilhabe an den heterosexuellen Formen von Partnerschaften, vom ersten Date bis hin zur verpflichtenden Beziehung und Heirat.

Eine solche Vervielfachung von Initiationsriten, die ihren eigenen Logiken folgen, entspricht der Struktur ausdifferenzierter Lebensläufe in modernen Gesellschaften. Aus der Dezentrierung und zeitlichen Separierung von Initiationsriten in der Moderne ergeben sich neuartige Fragestellungen und Arbeitsbündnisse für die Jugendforschung. So ist es unverzichtbar, Perspektiven der Lebenslauf- und Biografieforschung in die Studien zum jugendlichen Moratorium zu integrieren (Fuchs-Heinritz, 1990). Jugend lässt sich beispielsweise als Kette kleinerer und größerer normativer Lebenslaufereignisse verstehen und untersuchen. Moderne Kindheits- und Jugendmoralorien sind geradezu dadurch charakterisiert, dass sie die Zeiten im Leben darstellen, in denen die größte Dichte solcher Übergangereignisse durch- und erlebt wird (Behnken & Zinnecker, 1991, 1992). Verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen stellen Instrumente für die Moratoriumsforschung bereit, solche Übergänge zu untersuchen. Zu nennen wären auf psychologischer Seite die lebenslaufbezogene Stress- und Bewältigungsforschung, die ihre Hochzeit in den 1980er Jahren hat (Filipp, 1981), auf soziologischer Seite sei auf das Konzept der „Statuspassagen“ hingewiesen, besonders in der Variante der empirisch fundierten „grounded theory“ von Glaser und Strauss (1971), die zu Unrecht in Vergessenheit geraten ist.

Lebenslaufereignisse. Ein Survey-Instrument

Anfang der 1980er Jahre entwickelt der Autor zusammen mit W. Fuchs ein Instrument, um im Rahmen von repräsentativer Jugend-Surveyforschung normative Lebenslaufereignisse in Kindheit und Jugend retrospektiv zu erfassen (Fuchs, 1982, 1985). Das Instrument, das seither wiederholt vor allem in Shell-Jugendstudien eingesetzt wurde (vgl. Wiesner & Silbereisen, 1996; Behnken & Zinnecker, 1992; Zinnecker, 1991c) erlaubt u.a. Aussagen darüber, wie viele Jugendliche einzelne Übergänge in bestimmten Lebensab-

schnitten (bereits) vollzogen haben, in welchem Lebensalter das geschah, wie sie diese Übergänge erlebten (Stress bzw. Eu-Stress) und welches Gewicht sie ihnen für ihr Leben beimessen. Dabei erwies sich die Frage der erinnerten bzw. geschätzten Altersdatierung von Lebenslaufereignissen als besonders fruchtbar. So konnten Zeitreihen über die lebensgeschichtliche Verlagerung (Vor- oder Nachverlagerung) einzelner Übergänge oder Übergangskluster im Verlauf der letzten Jahrzehnte gebildet werden (Zinnecker & Fischer, 1992, S. 276 f.). Darüber hinaus lassen die erfragten Übergänge – je nach Survey werden zwischen 10 und 30 Übergänge abgefragt – eine Clusterung zu, beispielsweise nach Lebensbereichen oder nach Kumulierung in bestimmten Altersabschnitten. Für eine Empirie des Jugendmoratoriums ist dabei die Typenbildung wichtig, um anhand signifikanter Konstellationen von Statusübergängen Jugendliche nach langen und kurzen Moratoriumszeiten oder nach früh bzw. spät einsetzenden und auslaufenden Moratorien zu differenzieren.

Entgrenzung und Individualisierung des Jugendmoratoriums?

Gegen die Konzepte, die das jugendliche Moratorium als einen strukturierten, durch eine Konfiguration von Übergängen geregelten Lebenslaufabschnitt beschreiben wollen, werden modernisierungstheoretische Einwände vorgebracht, die sich unter Stichworten wie „Individualisierung“ und „Informalisierung“ des Lebenslaufes fassen lassen. Gemäß der einen Vorstellung individualisieren sich die Lebensverläufe mit dem Voranschreiten der Moderne zusehends. Das heißt, die Ausgestaltung des Lebenslaufes werde, der historischen Tendenz nach, zu einer Option der biografischen Akteure, und das betreffe immer jüngere Altersjahrgänge, folglich auch das Jugendalter. Die einzelnen Akteure entscheiden entsprechend dem Individualisierungsmodell von Biografie, zu welchen Zeitpunkten und zu welchen Konditionen sie bestimmte Übergänge im Lebenslauf bewältigen wollen, wobei die normative Kraft von Übergängen sichtbar nachlasse. Den biografischen Akteuren stehe mittlerweile in gewissem Umfang die Option offen, bestimmte Übergänge für sich zu annullieren – beispielsweise eine Partnerschaft formell durch Heirat zu besiegeln oder eine Elternschaft einzugehen. Augenfällige gesellschaftliche Restriktionen lassen sich in das Modell der Individualisierung von Lebensläufen durchaus sinnvoll einbauen. So werden die empirischen Schwierigkeiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Schwelle zwischen Bildung bzw. Ausbildung und Erwerbsarbeit zu überschreiten, neuerdings als ein Hauptmotor für eine umfassende „Entgrenzung“ der Jugendphase angesehen (vgl. Kirchhöfer, 2004). Statt eines kollektiv „geregelten“ Übergangs der jüngeren Kohorte in die Berufstätigkeit sind viele Jugendliche darauf angewiesen, sich als Einzelne – durch Versuch und Irrtum, mit erheblichem biografischen time lag – ihren je eigenen Weg in die Erwerbsarbeit zu su-

chen. In vielen Fällen findet ein solcher normativer Übergang gar nicht mehr statt, sondern endet in den Grauzonen des Zweiten oder Dritten Arbeitsmarktes.

Scholarisierung als Standardisierung jugendlicher Lebensläufe

Die These von der umfassenden Individualisierung des Jugendmatoriums unterschätzt allerdings ein zentrales Strukturmerkmal von Jugend in der Moderne: deren umfassende Scholarisierung als sozialgeschichtlichen Tatbestand (vgl. z.B. Mitterauer, 1986). Die Scholarisierung umfasst zunehmend mehr Altersjahrgänge und immer breitere Gruppen innerhalb der Kohorten. Folglich lässt sich die Jugendphase gegenwärtig dadurch kennzeichnen, dass in diesen Jahren normativ schulische Laufbahnen absolviert werden. Diese Laufbahnen sind eng an das chronologische Alter der Heranwachsenden gebunden und stellen bis dato ein relativ engmaschig gestricktes Lebenslaufregime (System der Jahrgangsklassen u.ä.) bereit, dem sich Jugendliche freiwillig oder unfreiwillig unterwerfen müssen. Seitens der Lebenslauforschung wird zu Recht darauf hingewiesen, dass der Tendenz zur Individualisierung und De-Standardisierung der Biografien eine ebenso bedeutsame Tendenz zur Standardisierung von Lebensläufen entgegen stehe, wofür nicht zuletzt die Jugendphase paradigmatisch sei (Kohli, 1985, 1986).

Moderne Selbstinitiation und historischer Informalisierungsschub

Es ist allerdings mittlerweile nicht mehr selbstverständlich, dass die Experten und Institutionen, die bestimmte jugendliche Lebensabschnitte begleiten, auch die Gestaltung und Realisierung von Statuspassagen übernehmen. In vielen Bereichen ergreifen die biografischen Akteure die Initiative und tragen selbst die Verantwortung. Es hat sich in der Fachdiskussion eingebürgert, in diesen Fällen von „Selbstinitiation“ (Stagl, 1983) oder „Selbstsozialisation“ (Zinnecker, 2000) in den neuen Status zu sprechen. So ist beispielsweise der Übergang in das Studium nur zu einem geringeren Teil durch die Hochschulen mittels formaler Einschreibung, Internet-Auftritt der Universitäten, Einführungsveranstaltung oder Tutorien für Anfänger geregelt. Maßgebliche Verantwortung für das Gelingen des Studienbeginns tragen die Erstsemester-Studierenden selbst (Friebertshäuser, 1992). Das soziale System hat im Vergleich zu früheren Epochen festliche Akte der Initiierung abgebaut, überlieferte Regeln und Traditionen des Übergangs außer Kraft gesetzt. Das Jugendmatorium erlebt insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren einen kräftigen Informalisierungsschub (Wouters, 1979). Das zeigt sich auf den verschiedensten Ebenen. So werden manche Gesten der Demut abgebaut, die Jugendliche im Umgang mit den Älteren als Ranghöheren zeigen sollen

(Krumrey, 1984), ebenso wie viele Verhaltensregeln (Altersnormen) ihre Geltung verlieren, die ausdrücklich nur für die Jüngeren galten (Fuchs-Heinritz et al., 1991).

Dabei sollte der mögliche zyklische Charakter solcher Informalisierungsprozesse mitbedacht werden. Es gibt empirische Hinweise darauf, dass seit den 1990er Jahren in gewissen Bereichen das Pendel des globalen Informalisierungsprozesses zurückschlägt. Eltern von Jugendlichen wird wieder der Rat gegeben, mehr Mut zur Erziehung zu zeigen und ihren Kindern Grenzen zu setzen. Die antipädagogischen Affekte, die in den 1980er Jahren ihren ideologischen Ausdruck in „antipädagogischen“ Bewegungen fanden, haben sich zumindest abgeschwächt. Die Informalisierung der erotisch-sexuellen Beziehungen unter Jugendlichen wird mittlerweile durch den Aufbau neuer Scham- und Peinlichkeitsschwellen und juristischer Tabus unter den Jüngeren und zwischen Jüngeren und Älteren konterkariert. Zwischenzeitlich gemiedene rituelle Formen des Handelns, Feier- und Festkulturen, haben sich wieder belebt, ja finden mehr denn je Zuspruch und kulturelle Würdigung als Lebensstile. Signifikant ist hierbei, dass die Re-Ritualisierung im jugendlichen Moratorium von den Jüngeren selbst aktiv mitgetragen, in vielen Fällen sogar von Jugendlichen selbst mit initiiert wird. Offenkundig sieht die jüngere Generation zu Beginn des 21. Jahrhunderts den Prozess der Informalisierung nicht mehr nur als Chance an, beispielsweise im Sinn einer Liberalisierung jugendlicher Lebensstile oder im Sinne einer sozialen Statusverbesserung der jungen Generation. Heutige Jugendliche sehen auch die Verluste, die ihnen durch die historische Tendenz zur Entstrukturierung („Entgrenzung“) des Jugendmoratoriums drohen und neigen stärker als vorangegangene Generationen dazu, die Autorität von Schlüsselinstitutionen wie Familie oder Schule, bis hin zur Ordnungsmacht Polizei, zu unterstützen statt zu untergraben. Allfälliges Symbol hierfür ist das überraschende Wiedererstehen von „Vorbildern“ bei der aktuellen Jugendgeneration, wozu vor allem Eltern und Medienbekannte (Musiker, Sportler) beitragen (Zinnecker et al., 2002).

Jugend als Bildungsmoratorium

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts findet eine grundlegende Transformation der Jugendphase statt. Sie wandelt sich von einem „Arbeitsmoratorium“ zu einem „Bildungsmoratorium“ um. Jugend folgt der Geschichte des Kindheitsmoratoriums insofern nach, als sie jetzt als Lernphase im Leben definiert wird, nicht mehr als Phase, in der man sich in das Berufsleben, die Erwerbsarbeit einfädelt. Seit den fünfziger Jahren werden Jugendliche zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr in großem Stil in

schen dem 15. und 20. Lebensjahr in großem Stil in den Status von Lernenden, von Schülern im Bildungs- und Ausbildungssystem versetzt. In den nachfolgenden Jahrzehnten wird das historische Modell der arbeitenden Jugend in Europa praktisch liquidiert, bei unterschiedlichem Zeitplan und variierender Radikalität der Transformation in den einzelnen Ländern (Hurrelmann, 1994; Boyer et al., 1997). Jetzt bedeutete Jugend zunehmend mehr, sich mit den Institutionen, Normen, Leistungszumutungen und Laufbahnen des Bildungssystems, jenseits von Erwerbsarbeit, zu konfrontieren.

Angesichts des durchgreifenden Strukturwandels der Jugendphase erscheint es sinnvoll, über neue Konzepte nachzudenken, die diesen Wandel angemessen benennen. Der Autor entscheidet sich gegen Ende der 1980er Jahre dafür, künftig von Jugend – zumindest in den Grenzen von Europa – als einem „Bildungsmoratorium“ zu sprechen (Zinnecker, 1991a, 1991b). Damit soll der historisch neuartige Typus von Jugend gekennzeichnet werden, der in seiner überwiegenden Mehrheit scholarisiert worden ist. Mit der Bezeichnung „Bildungsmoratorium“ ist eine inhaltliche These und letztlich ein Forschungsprogramm verknüpft. Danach sind Bildungslaufbahnen als organisierendes Prinzip von Jugend in der Moderne anzusehen und zu analysieren. Sie bestimmen maßgeblich das gesellschaftliche und biografische Ziel von Jugend mit, ebenso wie sie die strukturellen Muster der alltäglichen Lebensführung von Jugendlichen vorgeben.

Abgrenzung von einer Jugend als „Arbeitsmoratorium“

Vorab gilt es zu klären, was eine Jugend vom Typus des „Arbeitsmoratoriums“ von einer Jugend als „Bildungsmoratorium“ unterscheidet. Einen Vorschlag hierzu hat der Autor Mitte der 1980er Jahre unterbreitet. Anlass dazu bietet eine empirisch-historische Studie, in der es darum geht, den Wandel des Jungseins in (West-)Deutschland zwischen 1950er und 1980er Jahren zu beschreiben und zu deuten (Zinnecker, 1987, S. 307 ff.). Als Schlüssel zum Verständnis des gesellschaftlichen Wandels, dem die Jugendphase in jenen Jahrzehnten folgt, wird vorgeschlagen, die Bezugsinstitutionen zu fokussieren, die das Jugendmoratorium gestalten und kontrollieren. Betrachtet man die Konfigurationen von Experten und Einrichtungen, die jeweils für Jugend „zuständig“ sind, so wird das Ausmaß des Wandels sinnfällig. Mit der Scholarisierung von Jugend bis zum 20. Lebensjahr und darüber hinaus werden die Institutionen der Arbeitswelt, die Lehrwerkstätte, das Büro, der Fabrikssaal, der Betriebsrat, die Gewerkschaft, der Geselle, der Meister, der Arbeitgeberverband als Konstrukteure dieses Lebensabschnitts entwertet. Jugend wird nicht länger vorrangig durch berufliche Routinen, Zwänge und Laufbahnen gewerblicher Arbeit geprägt. An deren Stelle treten schulische und universitäre Curricula, Leistungskurse, Klausuren, Notenschnitte, Schuljahre

bzw. Semester, Lehrer und Dozenten, Klassenzimmer und Seminare, extracurriculare Nachhilfe, Bildungspolitik.

Aus dem historischen Wechsel der sozialen und kulturellen Bezugsinstitutionen, die die Bühne für die Jugendphase bereiten, lassen sich die verschiedensten Konsequenzen für jugendliches Aufwachsen oder die gesellschaftliche Bedeutung herleiten. Oben wurde bereits darauf verwiesen, welche Bedeutung die Scholarisierung für die Einbindung der Jugendjahre in ein spezifisches Lebenslaufregime besitzt. Die Scholarisierung der Jugendphase für – im Prinzip – alle Jugendliche bedeutet ferner, dass das Modell der langfristig abgesicherten „Kulturpubertät“, das als Elitemodell entwickelt worden war, allen Gruppen von Jugend als Norm unterlegt wird, ob diese nun aus Arbeiter- oder Kleinbürgerfamilien stammen, ob es sich um Jungen oder Mädchen handelte, ob die Elternhäuser begütert oder wenig begütert und ob der Nachwuchs bildungsorientiert ist oder nicht. Diese Transformation eines Elitemodells in ein Mehrheitsmodell verändert das Bildungssystem von Grund auf. Die Bildungsabschlüsse werden entwertet und die zuvor festen Koppelungen zwischen Bildungs- und Berufstiteln entkoppelt, die geschlossenen und an einem Kanon hochkultureller Bildungsüberlieferung orientierten Curricula werden geöffnet und „popularisiert“, gewisse Eingangs- und Leistungsvoraussetzungen für anspruchsvolle Bildungswege (z.B. alte Sprachen) werden stillschweigend zurückgenommen, die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungslaufbahnen und Bildungsabschlüssen wird erhöht usw.. Im Idealtypus des Arbeitsmoratoriums werden soziale und kulturelle Ungleichheiten zwischen den jugendlichen Gruppen durch Inklusion und Exklusion geregelt. „Arbeiterjugend“ wird von weiterführender Bildung ausgeschlossen, „bürgerliche Jugend“ durch den Besuch elitärer Gymnasien ausgezeichnet. Solche Differenzierungen werden unter den Bedingungen des Bildungsmoratoriums in das Bildungssystem hinein verlagert, weisen sich lediglich als differente Qualität bestimmter Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse aus und sind – im Rahmen meritokratischer Laufbahnmodelle – schwerer als soziale, kulturelle Ungleichheit zu entschlüsseln (Baumert & Schümer, 2002; Hopf, 2003). Ein guter empirischer Indikator für jugendliche Ungleichheit im Rahmen des Bildungsmoratoriums sind die Anteile von Arbeit (Jobs, Schattenarbeit), die – im Sinne einer „Doppelbelastung“ –, zusätzlich zum Bildungsbesuch von den Lernenden und später Studierenden geleistet werden (Zinnecker & Stecher, 1996).

Die vielfachen Konsequenzen der historischen Transformation von Jugend in ein Bildungsmoratorium können hier nicht weiter vertieft werden. Es sei allerdings auf eine paradoxe Situation im Wissenschaftsfeld der Forschung hingewiesen, in die diese mit dem Übergang vom Arbeits- zum Bildungsmoratorium geraten ist. Bildungsforschung (Schulforschung, Didaktik, Pädagogische Psychologie) und Jugendforschung sind, gegen allen Wandel, weiter strikt arbeitsteilig und ignorieren sich wechselseitig. Jugendforscher

sehen Schule und Schullaufbahnen in ihrer Mehrheit nicht als ihre Sache an und platzieren Jugendliche im Raum von Familie, Freizeit und Jugendkultur – Bildungs- und Schulforscher ihrerseits haben keinen Begriff von Jugend und Jugendmoratorium entwickelt.⁷ Dieses fehlende Zusammenspiel erschwert die Aufgabe ungemein, die moderne Jugendphase als ein Bildungsmoratorium angemessen zu analysieren.

Jugendliches Moratorium in einer Dienstleistungsgesellschaft

Ein zweiter historischer Wandel, gleichfalls auf der Ebene von Bezugsinstitutionen für die Jugendphase angesiedelt, hängt mit dem Übergang moderner Gesellschaften in entwickelte Dienstleistungsökonomien zusammen. Damit verbunden ist ein weit reichender Rückzug traditionaler soziokultureller Milieus, zumeist im direkten Nahraum angesiedelt, aus dem jugendlichen Leben. Deren Aufgaben für Jugendliche werden von Institutionen der Konsum- und Dienstleistungsökonomie übernommen (Zinnecker, 1987, S. 325 ff.). Damit ist ein zweites Bestimmungsmoment benannt, das sich zur Analyse von Jugend heranziehen lässt. Das jugendliche Moratorium der vorangeschrittenen Moderne ist nicht nur durch Bildung, sondern auch durch das Moment des Konsums gekennzeichnet. Ein neuartiger Steuerungsmechanismus für das jugendliche Moratorium wird, jenseits der überlieferten moralisch-pädagogischen, wirksam, der sich als Macht des Marktes umreißen lässt. Die Partizipation von Jugendlichen am Marktgeschehen erweitert u.a. ihren Handlungsspielraum als Akteure, trägt maßgeblich zur „Entpädagogisierung“ jugendlicher Moratorien bei und etabliert indirekte, weniger spürbare Formen sozialer und kultureller Kontrolle des Jugendlebens.

Vom Selektiven und Erweiterten Bildungsmoratorium

Die Partizipation der Jugendlichen an den Institutionen Markt und Konsum lässt sich empirisch-theoretisch nutzen, um verschiedene Formen des Bildungsmoratoriums idealtypisch zu unterscheiden. Während sich die Integration Jugendlicher in Bildungseinrichtungen und Bildungslaufbahnen in allen europäischen nationalen Gesellschaften, einschließlich der so genannten

⁷ Über Jugend wissenschaftlich reflektieren zu können, gehört in Deutschland auch nicht zu den Kompetenzen, die künftige Haupt-, Real- oder Gymnasiallehrer in der Lehrerbildung oder in den Studienseminaren erwerben. Allenfalls wird an Grundschulen über die „neuen Kinder“ und die Konzeption moderner Kindheit nachgedacht. Lehrer und Lehrerinnen der Sekundarstufen behelfen sich mit einem aus der alltäglichen Praxis hergeleiteten primären Ratgeber-Wissen um die nachwachsende Generation. Die Bezugnahme auf Schüler und Lernende als Jugendliche bleibt nachrangig und situativ eingebunden.

Schwellenländer, relativ zügig durchsetzte, gilt das für den Markt- und Konsumbereich nicht in gleicher Weise. Vor allem die ökonomischen Differenzen zwischen west- und osteuropäischen Gesellschaften kommen hier in den Jahrzehnten vor der Wende zum Tragen. Der Autor nutzt seinerzeit eine vergleichende Jugendstudie zwischen Westdeutschland und Ungarn, die Mitte der 1980er Jahre durchgeführt wird, um den Typus eines „Selektiven“ von einem Typus eines „Erweiterten“ Bildungsmoratoriums zu unterscheiden (Behnken & Zinnecker, 1992; Zinnecker, 1991a, 1991b, 1991c). Diese idealtypischen Bildungsmoratorien stehen zum einen für differente Strukturen und Lebensformen des Jungseins, wie sie sich in den osteuropäischen im Vergleich zu den westeuropäischen Nachkriegsgesellschaften etabliert haben. Die Typologie lässt sich jedoch auch für die empirische Analyse der historischen Abfolge von Jugendmoratorien in der jüngsten deutschen Vergangenheit nutzen (vgl. Zinnecker, 1987).

Jugendmoratorium als soziales Kampffeld im Prozess der Modernisierung

Eine sich selbst reflektierende Jugendforschung kommt nicht umhin, sich auf ihre parteiiche Rolle bei der wissenschaftlichen Legitimierung von Jugendmoratorien und als „Ko-Konstrukteur“ von Jugend zu besinnen. Für eine solche Selbstreflexion eignet sich die Konzeption der „sozialen Felder“, die der französische Bildungs- und Kultursoziologe Pierre Bourdieu entwickelt und erprobt hat (Bourdieu, 2001; vgl. Kraus & Gebauer, 2002). Er versteht darunter ein gesellschaftliches Kräftefeld, eine dynamische Konfiguration von Aufgaben, Gruppen und Institutionen, die aufeinander einwirken und die eine konfligierende Einheit bilden. Ich möchte die These wagen, dass es sich bei „Jugend“ um ein solches soziales Kräftefeld handelt, dem sowohl politische, pädagogische oder psychologische Jugendexperten, Jugendliche selbst, aber auch Jugendforscher oder normative Institutionen wie das Jugendmoratorium zugehören.

Jugendmoratorium und Jugendforschung als Teil des sozialen Feldes „Jugend“

Im sozialen Feld „Jugend“ positioniert sich die ältere Generation gegenüber der jüngeren Generation. Hier findet der gesamtgesellschaftliche Sinn- und Beziehungsdiallog zwischen älterer und jüngerer Generation einen sozialen Ort. Dabei ist allerdings zu bedenken: Die ältere Generation delegiert diese Aufgabe zu Teilen an ein Ensemble von zuständigen Institutionen und Exper-

tengruppen, nimmt also nur indirekt Einfluss auf das und sozialen Anteil an dem Jugendmoratorium. Im Verlauf der Geschichte des Jugend-Moratoriums etablierte sich um diese Expertengruppen und Institutionen ein ausgewiesenes soziales Feld, in dem stellvertretend die Geschäfte der Jugendbetreuung für die ältere Generation geführt werden. Bei einer Untersuchung und Debatte der relativen Autonomie des Jugendmoratoriums müssen wir also immer diese beiden Seiten zusammen sehen, die relative Eigenständigkeit der Jugendlichen und die relative Eigenständigkeit der erwachsenen Experten und Institutionen, die dieses Moratorium steuern. Die ältere Generation und ihre „geschäftsführenden Ausschüsse“ sprechen in einer hochkomplexen Gesellschaft der Moderne natürlich nicht mit einer Stimme. Sehr unterschiedliche partikulare Interessen werden an das jugendliche Moratorium herangetragen, massive Interessenkonflikte werden in diesem sozialen Feld ausgefochten. Wer ist legitimiert, die Ziele des Programms Jugend zu formulieren? Wer betreut und belehrt, verwaltet und kontrolliert die jugendlichen Kohorten und Subgruppen? Wer hat künftig einen Gewinn von Jugend, wer erhält die Schürfrechte für das im Moratorium generierte Humankapital? Wer bezahlt die erheblichen Unkosten, die ein Jugendmoratorium verursacht? Hat sich am Ende die gesamte Investition in die jüngere Generation gelohnt?

Hauptachsen der Unterscheidung und historische Entwicklungstendenz

P. Bourdieu hat darauf hingewiesen, dass es zur Kennzeichnung der Besonderheiten eines sozialen Feldes von zentraler Bedeutung ist, die Hauptachsen zu identifizieren, die die Akteure und Positionen im Konkurrenzkampf des Feldes voneinander unterscheiden. Aufgrund der typischen Frontstellungen im diskursiven Feld Jugend lassen sich unschwer *zwei zentrale Achsen* der Unterscheidung ausmachen. Die eine Achse ermöglicht die Unterscheidung, ob es sich beim jugendlichen Moratorium um einen *pädagogischen* Raum handelt oder um einen eher *ent-pädagogisierten*. An dem pädagogischen Pol könnten beispielsweise Teile des Bildungssystems oder des Familienlebens angesiedelt werden. Auf dem gegenüberliegenden Pol der Entpädagogisierung von Jugend wären entsprechend zu erwarten: die Gesellschaft der Gleichaltrigen oder das TV-Programm der kommerziellen Sender für eine jüngere Zielgruppe.

Entlang dieser Pädagogisierungs-Achse mit ihren beiden Polen pädagogisiert contra nicht pädagogisiert lässt sich unschwer ein historischer Zuegwin auf der entpädagogisierten Seite des Jugendmoratoriums ausmachen. Dahinter verbirgt sich ein Wechsel der Bezugsinstitutionen von Jugend im letzten halben Jahrhundert – hin zu Institutionen der Marktökonomie oder kommerzialisierter Medien. Nicht zu vernachlässigen ist aber auch der

schleichende Prozess einer internen Entpädagogisierung der pädagogischen Bezugsinstitutionen von Jugend selbst. Schulen und Lehrer ebenso wie Familien und Eltern dürften, im Zeitvergleich, heute deutlich weniger pädagogische Substanz und Ansprüche an die jüngere Generation herantragen als sie dies noch in den 1950er und 1960er Jahren taten.

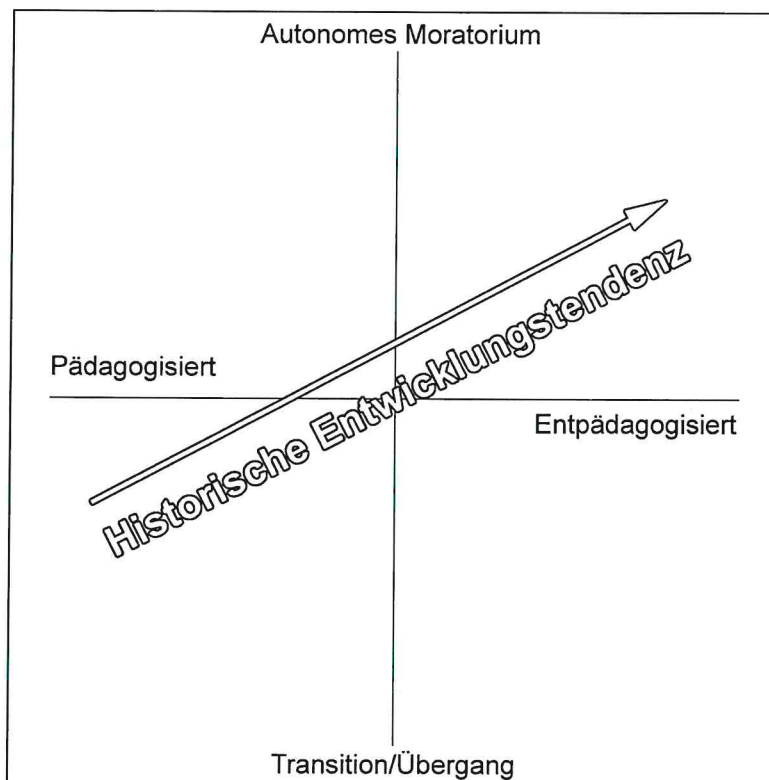


Abbildung 1: Hauptachsen der Unterscheidung und historische Entwicklungstendenz

Die *zweite Achse* bezieht sich auf den zentralen Streitpunkt, ob es sich bei der Lebensphase Jugend um eine transitive Phase, um einen bloßen bzw. zielgerichteten *Übergang* zwischen Kindheit und Jugend handelt, oder ob wir bei Jugend von einem relativ autonomen, eigengewichtigen *Moratorium* sprechen sollten (vgl. Reinders, 2003). Auf dem Pol eines „autopoietischen“

Moratoriums, das – zumindest auf Zeit – eine eigendynamische Lebensform bildet, wären beispielsweise angesiedelt: die historische Jugendbewegung, eine hedonistische Jugend-Subkultur oder ein ausgedehntes und ausgelebtes Bildungsmoratorium. Den Gegenpol bilden zieloptimierte, rationalisierte Formen des Erwerbs von Bildungsqualifikationen, die – ohne Zeitverzug – auf den Eintritt in private oder berufliche Positionen des Erwachsenenlebens hin ausgerichtet sind. Es lässt sich eine mögliche historische Entwicklungsrichtung in dem Sinn andeuten, dass der Pol des eigengewichtigen, ausgedehnten Moratoriums tendenziell an Bedeutung gewinnt. Allerdings sind auch hier, wie im Fall der Pädagogisierungs-Achse, massive Gegenkräfte in Politik und Ökonomie in Rechnung zu stellen, die auf eine Optimierung und einen Rückbau des Jugendmoratoriums drängen, beispielsweise durch eine Verkürzung der schulischen und universitären Durchlaufzeiten.

Literatur

- Abels, H. (1993). *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*. Opladen: Leske & Budrich.
- Albisetti, J. C. (1988). *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton (NJ) : Princeton University Press.
- Baethge, M., Schomburg, H. & Voskamp, U. (1983). *Jugend und Krise. Krise aktueller Jugendforschung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich*. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (159-202)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (1991). *Vom Kind zum Jugendlichen. Statuspassagen von Schülern und Schülerinnen in Ost und West*. In P. Büchner & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung (33-56)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (1992). *Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biografische Muster in Kindheit und Jugend*. In *Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend '92. Bd. 2. Im Spiegel der Wissenschaften (127-144)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Benninghaus, C. & Kohtz, K. (Hrsg.) (1999). *„Sag mir, wo die Mädchen sind ...“*. Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend. Köln: Böhlau.
- Bernfeld, S. (1923/1992). *Über eine typische Form der männlichen Pubertät*. In U. Herrmann (Hrsg.), *Siegfried Bernfeld. Sämtliche Werke. Bd.1: Theorie des Jugendalters (139-160)*. Weinheim: Beltz.

- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Boyer, R., Green, A., Leney, T., Machado-Pais, J., Meulemann, J. & Zinnecker, J. (1997). *La jeunesse scolarisée en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bühler, Ch. (1921). *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Jena: G. Fischer.
- Clement, U. (1986). *Sexualität im sozialen Wandel. Eine empirische Vergleichsstudie an Studenten 1966 und 1981*. Stuttgart: Enke.
- Döbert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1980). *Entwicklung des Ichs. Königstein im Taunus: Kiepenheuer & Witsch*.
- Erikson, E. H. (1959/1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1968/1974). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1973). *Autobiographisches zur Identitätskrise*. *Psyche*, 27, 793-831.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 2)* Bern: Hans Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske & Budrich.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1981). *Kritische Lebensereignisse*. München: Kösel.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Fuchs, W. (1982). *Jugendbiographie*. In *Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend '81. Lebentwürfe. Alltagskulturen. Zukunftsbilder. Bd. 1 (124-345)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fuchs, W. (1985). *Jugend als Lebenslaufphase*. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Bd. I. Biografien. Orientierungsmuster. Perspektiven (195-264)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fuchs-Heinritz, W. (1990). *Biographische Studien zur Jugendphase*. In K.U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel (58-88)*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W., Krüger, H.-H., Ecarius, J. & Wensierski, H.-H. (1991). *Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute*. Opladen: Leske & Budrich.
- Gillis, J. R. (1974/1980). *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz.

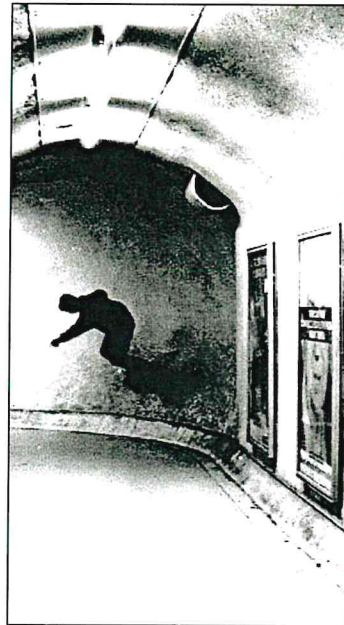
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1971). *Status Passage*. Chicago: Aldine.
- Griese, H. (Hrsg.) (2000). *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am „runden Tisch“*. Münster: Lit.
- Hagemann-White, C. (2002). Geschlechtertheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (143-164). Opladen: Leske & Budrich.
- Haug, W. F. (1970). Zur Strategie der Triebunterdrückung und Triebmodellierung in Gymnasien. *Das Argument* 56, 12, S. 1-27.
- Hornstein, W. (1965). Vom „Jungen Herrn“ zum „Hoffnungsvollen Jüngling“. *Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hurrelmann, K. (Ed.) (1994). *International Handbook of Adolescence*. Westport: Greenwood Press.
- Keniston, K. (1969). Moral Development, Youthful Activism and Modern Society. *Youth and Society*, 1, 110-127.
- Keniston, K. (1970). Youth: A “New” Stage of Life. *The American Scholar*, 39, 631-654.
- Keniston, K. (1980). Entwicklung der Moral, jugendlicher Aktivismus und moderne Gesellschaft. In R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs* (294-306). Königstein im Taunus: Kiepenheuer & Witsch.
- Keupp, H. (1997). Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden. Jugend zwischen Multioptionalität und Identitätsdiffusion. In M. Beck, S. Chow & I. Köster-Goorkotte (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Realitäten und Perspektiven* (145-168). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Keupp, H., Ahbe, Th., Gmür, W. & Höfer, R. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Keupp, H. & Höfer, R. (Hrsg.) (1997). *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirchhöfer, D. (2004). Entgrenzte Strukturen und Funktionen der Jugendphase unter der Perspektive des Tätigkeitsansatzes der kulturhistorischen Schule. In H. Merken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. Bd. 4. Opladen: Leske & Budrich.
- Klika, D. (2000). Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 285-304.
- Klosinski, G. (Hrsg.) (1991). *Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft*. Bern: Huber.
- Kohli, M. (1985). Institutionalisation des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.

- Kohli, M. (1986). Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In J. Berger (Hrsg.), *Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren (183-208)*. Göttingen: Schwartz.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Enke.
- Krumrey, H. V. (1984). *Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandarden. Eine soziologische Prozeßanalyse auf der Grundlage deutscher Anstands- und Manierenbücher von 1870 bis 1970*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lazarsfeld, P. F. (1931). *Jugend und Beruf*. Jena: G. Fischer.
- Mansel, J., Griese, H. & Scherr, A. (Hrsg.) (2003). *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. I. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology (159-187)*. New York: Wiley.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. & Orlovsky, N. (1993). *Ego Identity. A Handbook of Psychosocial Research*. New York: Springer.
- Mierendorff, J. & Olk, T. (2002). Gesellschaftstheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (99-116)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Mitterauer, M. (1986). *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Muchow, H. H. (1959). *Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend*. Reinbek: Rowohlt.
- Nitschke, A. (1985). *Junge Rebellen. Mittelalter, Neuzeit, Gegenwart: Kinder verändern die Welt. Kinder verändern die Welt*. München: Kösel.
- Olk, T. (1985). Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. *Zeitschrift für Pädagogik (19. Beiheft)*, 290-301.
- Reinders, H. (2002). Entwicklungsaufgaben. Theoretische Positionen zu einem Klassiker (13-38). In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. Bd. 2. Opladen: Leske & Budrich.
- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske & Budrich.
- Rohde-Dachser, Ch. (1970). *Struktur und Methode der katholischen Sexualerziehung. Dargestellt am Beispiel katholischer Kleinschriften*. Stuttgart: Enke.
- Roth, H. (1961). Primitivpubertät und Schulzeitverlängerung. In H. Roth (Hrsg.), *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Hannover: Schrödel.
- Rousseau, J.-J. (1762/1968). *Emile oder Über die Erziehung*, hrsg. von M. Rang. Stuttgart: Reclam.
- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stagl, J. (1983). Übergangsriten und Statuspassagen. Überlegungen zu Arnold van Genneps „Les Rites de Passage“. In K. Acham (Hrsg.), *Gesellschaftliche Prozesse. Beiträge zur historischen Soziologie und Gesellschaftsanalyse (83-96)*. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.

- Stern, W. (1923). Über die Entwicklung der Idealbildung der reifenden Jugend. *Pädagogische Psychologie*, 24, 34-45.
- Turner, V. (1969/1989). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt am Main: Campus.
- Turner, V. (1982/1989). *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt am Main: Campus.
- Van Gennep, A. (1909/1986). *Übergangsriten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Von Trotha, T. (1982). Zur Entstehung von Jugend. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 254-277.
- Wiesner, B. & Silbereisen, R. K. (1996). Lebenslaufereignisse und biographische Muster in Kindheit und Jugend. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovics & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996 (185-198)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Wouters, C. (1979). Informalisierung und der Prozeß der Zivilisation. In P. Gleichmann, Goudsblom, J. & Korte, H. (Hrsg.), *Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie (279-298)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wulf, Ch., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J. (1972). Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1973). Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1981). Jugend 1981: Porträt einer Generation. In *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.), *Jugend '81*. Bd. 1 (80-114). Hamburg: Jugendwerk der Deutschen Shell.
- Zinnecker, J. (1985). Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche? In D. Baacke & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren (24-45)*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1986). Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen (99-132)*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur 1940 - 1985*. Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J. (1991a). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.), *Osteuropäische Jugend im Wandel (9-25)*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1991b). Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze (71-89)*. Opladen: Leske & Budrich.

- Zinnecker, J. (1991c). Zeit zum Jungsein – Das Moratorium. In I. Behnken, C. Günther, O. Kabat vel Job, S. Keiser, U. Karig, H.-H. Krüger, B. Lindner, H.-J. von Wensierski & J. Zinnecker (1991), Schülerstudie '90 – Jugendliche im Prozeß der Vereinigung, Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, 272-290.
- Zinnecker, J. (2002). Das Porträt: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts (11-20). In J. Zinnecker, I. Behnken, S. Maschke & L. Stecher, Null zoff & voll busy. Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J. & Fischer, A. (1992). Gesamtdarstellung. Die wichtigsten Ergebnisse. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend '92. Bd. 1. Gesamtdarstellung und biografische Porträts (213-316). Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J. & Stecher, L. (1996). Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In R. K. Silbereisen, L.A. Vaskovics & J. Zinnecker (Hrsg.), Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996 (165-184). Opladen: Leske & Budrich.

Teil II
Jugendkulturelle
Erscheinungs-
formen



Dagmar Hoffmann

Die Nutzung neuer Medien. Jugendkulturelle Ausdrucksform oder Entwicklungsbewältigung im Moratorium?

Monika Buhl & Hans Peter Kuhn

Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements