

Wagner-Winterhager, Luise

Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses. Auswirkungen auf die Schule

Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 452-465



Quellenangabe/ Reference:

Wagner-Winterhager, Luise: Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses. Auswirkungen auf die Schule - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 452-465 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-323930 - DOI: 10.25656/01:32393

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-323930>

<https://doi.org/10.25656/01:32393>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 4 / 1990

Achim Leschinsky

Schultheorie und Schulverfassung

390

Die Interdependenz von Schulverfassung und Schulreform ist seit einiger Zeit aus dem Blickfeld geraten. Achim Leschinsky erinnert an diesen Zusammenhang und tritt im Zuge seiner Sichtung der Reformergebnisse ein für eine gestärkte Rolle der Schulverfassung als sicherndes und zentrierendes Moment schulischer Lern- und Reflexionskultur. Angesichts herausziehender Gefahren curricularer Warenhaus-Beliebigkeiten und kurzatmiger Spaßinszenierungen eine notwendige Provokation.

Christian Rittelmeyer

Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule

408

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Thesen der „postmodernen“ Theoretiker bisher nicht breit aufgegriffen worden. Eine Einführung in deren Diskussion bietet Christian Rittelmeyer. Aus dem breiten Spektrum philosophischer wie kunsttheoretischer Kritik an der Moderne erfolgen Zuspitzungen wie die von der Entmachtung der logozentrischen Aufklärung. Ob das postmoderne Denken mit seiner Präferenz für das Spiel mit Bedeutungen, für Intuition und Mythos in einer neuen Schulvielfalt realisiert werden soll, diese Frage beantwortet der Verfasser mit postmoderner Skepsis.

Klaus Hurrelmann

Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

426

Viele Jugendliche reagieren auf den tiefgreifenden Wandel unserer Lebensformen mit Symptomen der Überlastung und Überforderung. Sie sind stärker als andere auf ein unterstützendes Netzwerk angewiesen. Daß Jugendliche bereit sind, ihre Lehrerinnen und Lehrer als hilfreiche Bezugspersonen in Krisen zu akzeptieren, weist Klaus Hurrelmann anhand seiner empirischen Untersuchung von 1700 nordrhein-westfälischen Schülern nach. Aus dieser Studie zieht er wichtige Konsequenzen.

Gerd Brenner

Gesellschaftliche Pluralisierung und Schule

439

„Pluralisierung“ der Lebensformen, „Individualisierung“ der biographischen Lebenslaufmuster, Zwang zur Option und Tendenz zu einer egozentrischen Moral sind die wichtigen Stichworte der gegenwärtigen jugendtheoretischen Diskussion. Gerd Brenner stellt diese in ihren Konsequenzen für Schule und LehrerInnen dar und gibt Anregungen zur Problembewältigung.

Luise Wagner-Winterhager

Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule

452

Der Beitrag von L. Wagner-Winterhager akzentuiert in der jugendtheoretischen Debatte um die Folgen von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen die entwicklungspsychologische Perspektive. Lehrerinnen und Lehrer sind von der Dynamik jugendlicher Ablösungsprozesse heute stärker betroffen als die Eltern. Im Widerstreit von Idealisierungsbedürfnissen Jugendlicher und ihren abgrenzenden Entwertungen müssen neue Balancen gefunden werden. Dazu ist es nötig, der Erosion des Erwachsenenstatus nicht mit Juvenilisierung, sondern mit der Verdeutlichung von Generationendifferenz zu begegnen.

Uta-Tilla Schöllchen

Hauptschule auf dem Weg in die Ganztagsform

466

Eine der möglichen Antworten auf den Wandel der erwachsenen und der kindlichen Lebenssituation ist die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen. T.-U. Schöllchen, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Hauptschule in Lüdenscheid gibt aus eigener Erfahrung einen Überblick über pädagogische und administrative Bedingungen und Ziele von Ganztagschulen.

Peter Dudek

Antifaschistische Erziehung? – Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff

474

Als berufsethisches Parteilichkeitsprinzip galt „antifaschistische“ Erziehung vielen Lehrerinnen und Lehrern als Zentrum ihrer pädagogischen Gegenwirkung gegen rechtsradikale Tendenzen in der Schülerschaft. Peter Dudek macht Gegenargumente geltend, erinnert daran, daß die Ursachen für autoritäres Denken und Gewaltverherrlichung eher in unserer Gegenwart als in unserer Vergangenheit zu finden sind.

Ferdinand Buer

LehrerInnen beraten LehrerInnen. – Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule

484

Schule bringt für viele Lehrerinnen und Lehrer Kränkungen und Enttäuschungen mit sich, die sie nicht immer allein bewältigen können, soll die Freude an diesem Beruf nicht dauerhaft Schaden nehmen. Bei anderen Berufsgruppen aus dem Bereich der kommunikativen „Beziehungsarbeit“, wie etwa den Sozialpädagogen ist Supervision fester Bestandteil der Berufshygiene. Ferdinand Buer stellt ein für LehrerInnen mögliches Supervisionskonzept vor.

- Bibliographie Heinrich Roth
- Wenigers Werke
- Die Kontinuität des Einheitsschulgedankens
- 100 Schulumuseen
- Aktualisierung(en)
- Aufklärung in der Postmoderne
- Elemente einer Didaktik
- Laborschule aus SchülerInnensicht
- Lebenssinn lernen?
- Disziplin im Unterricht
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes
- Deutscher Kinderschutzbund: Kriterien für die Einrichtung von Ganztagschulen

Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule

I. Die Ablösungskrise aus der Sicht der entwicklungspsychologischen Jugendtheorie

Die klassische psychoanalytische Jugendtheorie zentriert sich in ihrer Konzeption des Jugendalters um das seelische Wachstum der Persönlichkeit. Eingebürgert hat sich hierfür der etwas unscharf-summarische Begriff der adoleszenten Identitätssuche. Sie wird verstanden als krisenhafter Prozeß des Aufbaus subjektiv gültiger und real tragfähiger Selbstdefinitionen.

Im Unterschied zu anderen Lebensaltern geht es in der Adoleszenz vorrangig darum, eine persönlich tragfähige Balance zu finden zwischen *Individuierung* und *Enkulturation*, d. h. eine Balance zwischen dem Gefühl, als Subjekt einzigartig, unverwechselbar, aus sich heraus wertvoll und autonom zu sein; und: sich in eine geschichtlich vorgegebene soziale Realität hinein zu verorten, also sich auch einzufügen in das soziale Gefüge mit seinen Verzichtsforderungen an Vorstellungen von Einzigartigkeit und individuellen Besonderheitswünschen (Erikson 1975; Bloß 1978²; Kaplan o. J.).

Im komplizierten Prozeß der Identitätssuche spielt die Ablösungskrise eine zentrale Rolle. Der prominenteste Vertreter der entwicklungspsychologischen Linie der Jugendtheorie, E. H. Erikson (1975), spricht indessen nicht global von einer „Ablösungskrise“, sondern präziser von der Krise, die entsteht, wenn beim Heraustreten aus der Kindheit, ausgelöst durch die Pubertät, die *kindlichen Identifikationen* und Idealisierungen aufgegeben werden müssen, also an die Stelle der Identifizierung mit den relevanten Erwachsenen der Kindheit die *Identifizierung mit dem eigenen Selbst* tritt (E. Jacobson, 1978, S. 169 ff.). In diesem Prozeß weg von den Identifizierungen hin zur Ich-Identität werden die Werte, Verhaltensorientierungen, die alltäglich-kulturellen Selbstverständlichkeiten, mit denen sich das Kind in seinem Bedürfnis nach Anlehnung, Schutz und Versorgung identifiziert hatte, vom Jugendlichen einer sondierenden Prüfung unterzogen. Diese Sondierung geschieht unter der Frage: Was bedeutet alles dies, was mir bisher so selbstverständlich, ja natürlich gegeben schien, künftig für mich? Was davon hat Bedeutung für mein Leben? Was davon will ich übernehmen, was davon für mich verwerfen? Diese Sondierungsphase geht häufig einher mit egozentrischer Wahrnehmungsverzerrung, die aber wohl unvermeidlich ist, in einem Prozeß, in dem das Ich sich entdeckt in dem, was „Ich-Sein“ ausmacht: Urteilen-können, Nein- und Ja-Sagen können, Wählen-können, d. h. auch: Liebe und Haß richten zu können und damit verbunden Gefühle der Schuld regulieren zu können (Jacobson, ebd.). Das Jugendalter ist die kulturell ermöglichte Lebensphase, in der „das Selbst“ geboren wird; dieses

Selbst wird zunächst zum Zentrum der Daseinsempfindung. Das Jugendalter ist denn auch zu recht bezeichnet worden als „Geburt des Menschen der Leidenschaften“ (G. Bittner, 1985). Natürlich betrifft dieser Begriff vor allem die Selbstzentrierung der Jugendlichen auf Gefühle und Empfindungen der sexuellen Triebe, deren Leidenschaft sowohl Glück als auch Selbstzweifel, Verwirrung und Desorientierung stiften kann. Es gehört dazu aber auch die jetzt wachsende Fähigkeit, sich gegen andere durchzusetzen. Vielen Erwachsenen fällt auf, daß Jugendliche am Ausgang des Prozesses der Identitätssuche häufig wieder ähnliche Wertvorstellungen wie ihre Eltern haben, daß auch letztlich ihr späterer Lebensstil oft nicht so bedeutsam abweicht von dem Lebensstil der Elterngeneration. Sie sehen darin ein Argument gegen die seelische Notwendigkeit der Ablösungskrise. Dabei spielt ein Mißverständnis eine Rolle: Der Prozeß der Ablösung aus den Kindheitsidentifikationen, die Ablösungskrise, meint nicht den revolutionären Umsturz, nicht einmal die lautstarke Revolte oder den „Aufstand“ gegen die Welt der Erwachsenen. Er soll vielmehr dazu führen, daß die kindlichen frühen Idealisierungen und Identifikationen allmählich der eigenen Person so einverwandelt werden, aber auch so umgewandelt werden, daß sie mit der Zeit zum Kern und Zentrum persönlichkeitspezifischer eigener Haltungen und Wertmaßstäbe der Person werden (Jacobson, ebd., S. 108). Für das Kind sind starke Identifikationen wichtig zur Ermöglichung von „Urvertrauen“. Fühlt sich das Kind bewundert, Sicherheit und Schutz gewährenden Erwachsenen eng zugehörig, so wird ihm seine eigene Kleinheit und Ohnmacht erträglicher; es hat Teil an der phantasierten Omnipotenz der geliebten und bewunderten Großen, das Ausmaß seiner Identifizierung wird an seinem kindlichen Wunschrepertoire deutlich: „Ich will werden wie . . ., wenn *ich* einmal groß bin“ (Wagner-Winterhager 1980).

Dieser Wunsch- und Kindersatz erhält aus der Perspektive Jugendlicher ein anderes Gesicht: das reale Groß-Sein tritt in greifbare Nähe, damit einher geht die meist schmerzliche Erkenntnis, daß der einstmals heiß ersehnte Zustand des „Groß-Seins“ eine Menge wenig großartiger Anteile mit umfaßt. Auch wird ihnen schmerzlich bewußt, daß „die Großen“ keineswegs immer, günstigenfalls gelegentlich großartig und bewundernswert sind. Mit dieser Desillusionierung wächst das kognitiv-kritische Potential der Jugendlichen, wächst ihre Fähigkeit, Erwachsene und sich selbst kritisch zu beurteilen. Die Magie des kindlichen Wunsches vom Groß-Sein erweist sich angesichts einer realistischeren Einschätzung auch der eigenen Fähigkeiten ebenfalls als viel begrenzter als gewünscht. Aufgabe der Kindheitsidentifikationen bedeutet zunächst aber nicht selbstkritische Beschäftigung mit eigenen Unvollkommenheiten, sondern wird eingeleitet durch kritisches Demontieren erwachsener Idealträger. Davon sind sowohl Personen als auch Institutionen betroffen, sofern diese eine Rolle als Repräsentanten geltender Werte und Ideale spielen. Diese neue Fähigkeit zur kritischen Abwertung der definitionsmächtigen Erwachsenen stärkt das jugendliche Selbstvertrauen in die eigenen zukünftigen kulturellen Beiträge in der Gesellschaft. Balance und Stärke dieses Selbstvertrauens hängen davon ab,

welche realistischen Rückmeldungen Jugendliche über ihre Fähigkeiten seitens relevanter Erwachsener bekommen. Jugendliche können auf diese Weise eintreten in einen dialektischen Prozeß von *Selbsterprobung und Selbstkorrektur*, sie konfrontieren ihre Mitwelt mit Probeidentitäten in unterschiedlichsten Varianten und erhalten im günstigen Fall auf solche Präsentationen ihrer virtuellen Identität mehr oder weniger folgenreiche ernstgemeinte Antworten. Solche Antworten sind deshalb von Bedeutung, weil ihr Selbstvertrauen in diesem Prozeß starken Schwankungen unterliegt, ihre oft grandiosen Selbstentwürfe häufig von entsprechend massiven Erlebnissen des Ungenügens begleitet werden. Betroffen sind sie darin sowohl in ihrem Körper selbst, z. B. in ihren Schönheitsidealen wie auch in ihrer realen Fähigkeit, sich in einer komplexen Realität kognitiv wie sozial zu bewähren. Ohne ernstgemeinte Antworten seitens relevanter Erwachsener kann sich das jugendliche Selbstbild nur schwer konturieren (Krappmann 1972).

Intensive Gefühle der Einsamkeit bedrücken Jugendliche oft trotz intensiver Peer-gruppenkontakte über längere Zeit. Ursache dafür ist manchmal ein zu rasches oder zu endgültiges Zerbrechen von Kindheitsidentifikationen, eine Schärfe der Desillusionierung, die den Weg in die idealisierende Liebe zu neuen relevanten Beziehungspartnern, gewählt aus der Vielzahl auch fernerstehender, bedeutsamer Erwachsener abrupt abschneidet. Solche Jugendlichen bewältigen diesen Schock der grundlegenden Enttäuschung, indem sie sich schnell zu frühreifen Zynikern wandeln oder sich einem pseudo-omnipotenten Machiavellismus verschreiben (Baacke 1990). Es kann aber auch geschehen, daß die kindlichen Idealisierungen und Identifikationen nicht wirklich überführt werden in die Dynamik von partiellen Entidealisierungen, Selbsterprobungen und Selbstkorrekturen. In solchen Fällen haften Jugendliche sehr früh an „erwachsenen“ Werten der Abgeklärtheit, Zufriedenheit, „Reife“, verleugnen sie ihr „Noch-auf-dem-Weg-Sein“ zugunsten eines neugierdelosen, stillgestellten „Angekommen“ und „Eingerichtetsein“ im Beruf, in ihren Beziehungen, ihren Wohnungen, ihren Freizeitinteressen (Erikson 1975; Wagner-Winterhager 1980).

Wieder andere Jugendliche machen aus der Dynamik der Entidealisierung und der präsentierenden Selbsterprobungen einen Lebensstil, aus dem das Element „Selbstkorrektur“ ausgeblendet und ferngehalten werden kann. Sie sind dann in Gefahr, sich in subkulturellen Szenen Sonderwelten zu erschaffen, die zwar Geborgenheit und Schutz, auch neue Idealisierungen und Selbstidealisierungen bieten können, ihren virtuellen Probeidentitäten jedoch fälschlich die Illusion der Endgültigkeit verleihen. Subkulturelles Agieren ist einer der vielen Wege, die Jugendliche heute finden, um aus den Nöten der Entidealisierung zeitweilige Auswege in kollektive Selbstbestätigung zu finden. Die zentrale Entwicklungsaufgabe produktiver Auseinandersetzung mit dem entidealisierten Ideal, d. h. die Entwicklung eines an der Realität anderer und der Realität der eigenen Person orientierten Ich-Ideals kann jedoch durch eine jugendliche Sonderwelt ebenso gehemmt werden wie durch Zynismus oder vorzeitige Anpassung an die Lebensmuster älterer Erwachsener (Chasseguet-Smirgel 1981).

Aus kulturtheoretischer Perspektive bietet das jugendliche Sondieren mit seinem Widerstreit von Selbsterprobung und Selbstkorrektur Schutz vor kultureller Erstarrung (Erdheim 1984, S. 271–367; S. 296 f.). Thesen von der „kulturenerneuernden Rolle von Jugend“, wie sie im Gefolge der Jugendbewegung die pädagogischen Deutungen der Adoleszenz stark beeinflusst haben (Spranger 1924; 1979²⁹), überfordern indessen Jugendliche; sie leben überdies von einer vitalistischen Mystifizierung des „Jungseins“. Dennoch darf in diesem Zusammenhang das *Moment des jugendlichen Vitalvorsprungs* nicht unberücksichtigt bleiben, wenn es darum geht, die Dynamik der Ablösungskrise realitätsgerecht zu analysieren. Alle Erwachsenen, die unmittelbar – sei es als Eltern, sei es z. B. als Lehrerinnen und Lehrer – mit Jugendlichen zu tun haben, müssen auch bei allergrößter Gutwilligkeit aller Beteiligten in Schwierigkeiten geraten. Sie haben nicht nur ihre Entlassung aus illusionärer Bewunderung einzustecken, sie haben sich dazu noch mit dem allmählichen Nachlassen ihrer eigenen Vitalkräfte zu konfrontieren. Auch *ihr* Selbstwertgefühl ist jetzt durchaus Schwankungen ausgesetzt, wo immer sie von den jugendlichen Distanzierungsgebärden, von deren Ansprüchlichkeiten, Rücksichtslosigkeiten, ihren kapriziösen Egozentrismen betroffen sind. Es verwundert daher nicht, daß nicht nur Jugendliche die Erwachsenen hochambivalent erleben, sondern daß sich auch Erwachsene zwischen mehrdeutigen Gefühlen wie Überdruß, Ungeduld, Verletzung, Enttäuschung, Hoffnung, Liebe, Fürsorglichkeit hin- und hergerissen finden.

Aus den Arbeiten des Heidelberger Familientherapeuten Helm Stierlin lassen sich genauere Aufschlüsse darüber gewinnen, welche Varianten des elterlichen Verhaltens im Prozeß der Ablösung möglich sind und welche Folgen sie haben. Stierlin nämlich versteht diesen Prozeß als einen beiderseitigen Lösungsprozeß, der zuweilen den Eltern schwerer fällt als den Kindern. Er unterscheidet drei Modalitäten des Ablösungsprozesses.

1. Eltern handeln im *bindenden Modus* (zentripetaler Modus); infantilisierende Tendenz.
2. Eltern handeln im *ausstoßenden Modus* (zentrifugaler Modus); frühreif überfordernde Tendenz.
3. Eltern handeln im *Modus der Delegation*; Mischung aus bindenden und ausstoßenden Modi.

Wählen Eltern ausschließlich den bindenden Modus, um die Ablösungskrise zu verhindern, so geben sie zwar den Jugendlichen viel Schutz und Sicherheit, infantilisieren diese aber auch, verhindern das notwendige Probierverhalten außerhalb der Familie.

Zu stark bindende Eltern vermitteln dem/der Jugendlichen das Gefühl, die Welt außerhalb der Familie sei gefährlich, feindselig; sie übertreiben die Risiken der Ablösung und entmutigen die Jugendlichen leicht dort, wo diese eigene Erfahrungen zu machen versuchen. Vorschnell wird dann das übernommen, was die Familie als richtige Lebensform vorschreibt, statt Identitätssuche geschieht die bloße Übernahme konventionell vorgegebener Orientierungsmuster im Beziehungsfeld der Herkunftsfamilie. Dieser Modus betrifft häufiger weibliche Jugendliche als junge Männer, ist aber auch bei diesen anzutreffen (Stierlin 1980).

Eltern, die wenig bindend, ausstoßend auf die Ablösungskrise reagieren, muten den Jugendlichen sehr früh zu, alle Risiken der Ablösungsphase selbst zu tragen; sie gewähren kaum Sicherheit, Schutz und Orientierung, sondern „verabschieden“ sich aus der schützenden, behütenden Seite der Elternrolle zu frühestmöglichem Zeitpunkt. Helm Stierlin betont, daß dieser Modus zwar zu äußerlich früher Ablösung von den Eltern führt, die seelische Verarbeitung dieses Prozesses aber erschwert bzw. verunmöglicht. Finden die zu früh „ausgestoßenen“ Jugendlichen zu wenig Halt und Orientierung bei anderen relevanten Erwachsenen, z. B. in der Schule oder in sozialpädagogischen Einrichtungen, so laufen diese zu früh ausgestoßenen Jugendlichen Gefahr, sich in Erfahrungen zu verwickeln, denen sie seelisch nicht gewachsen sind (Scarbath 1989). Ohnmacht und Kleinheit werden dann verleugnet durch Pseudo-Omnipotenz und Idealisierung von „coolness“ und Härte.

Der Modus der *Delegation* erscheint bei Helm Stierlin als Ausweg aus dem elterlichen Dilemma zwischen überstarker Bindung und vorzeitiger Abstoßung aus der Familie.

Der Modus der *Delegation* beinhaltet, daß Jugendliche mit einem Auftrag versehen ausgesendet werden in die Welt, bedeutet zugleich aber auch, zur Rückkehr und zur Berichtspflicht in der Familie angehalten zu sein. Jugendliche im Modus der *Delegation* sollen durchaus selbständig „in die Welt gehen“, ihnen widerfährt durchaus ein Stück Ausstoßung aus der Kindheitsrolle. Gleichzeitig erleben sie eine feste Rückbindung an die Familie. Progression und Regression im Dienste des Ich sind für diese Jugendlichen gleichwertige Verhaltensmöglichkeiten. Erfahren sich Jugendliche als Delegierte der Familie, so wissen sie sich versehen mit einem bindenden Auftrag. Sie sollen zum Ansehen der Familie beitragen, sollen neue Wissens Elemente in die Familie hereinholen, sollen zu deren sozialen Ansehen beitragen, sollen die Generationenfolge „ehrentvoll“ fortsetzen etc. Gleichzeitig aber enthält die Erfüllung dieses Auftrags auch autonome Handlungsspielräume für die Jugendlichen, ihre Kompetenz und Eigenverantwortlichkeit werden gestärkt, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Familie auf den Erfolg ihres/ihrer Delegierten angewiesen zu sein scheint.

Möglicherweise reichen die von Erikson und Stierlin entwickelten Grundmuster des Ablösungsprozesses zur Beschreibung und zur Veränderung heutigen Ablösungsgeschehens nicht mehr aus. Einiges spricht dafür, daß wir es mit neuartigen Mischformen des elterlichen Verhaltens im Ablösungsprozeß zu tun bekommen haben. Hier können neuere Daten aus der Jugendforschung zum Generationenverhältnis und zu dessen Wandlungen in den letzten dreißig Jahren weiterhelfen.

II. Wandel des Generationenverhältnisses

Für die entwicklungspsychologische Jugendforschung stehen die seelischen Aspekte von Identifikation und Ablösung im Vordergrund. Sie enthält durchaus normative Implikationen, insofern sie Erwachsensein definiert als Lebensphase, in der die Identität gefunden, die Suchprozesse abgeschlossen sein sollten. Die neuere empirisch-soziologische Jugendforschung lehrt uns

Skepsis gegenüber der normativen Seite des Identitätskonzepts, nicht zuletzt deshalb, weil das Verhältnis der Generationen sich in den letzten dreißig Jahren epochal gewandelt hat (Fend 1988; Ziehe 1989).

Die Konturen dessen, was Erwachsensein entwicklungspsychologisch eigentlich heißen könnte, werden für Jugendliche immer schwerer erkennbar. Ökonomische Unabhängigkeit, Fähigkeit und Verpflichtung zur eigenverantwortlichen Lebensführung sind die Kernstücke, die „Erwachsene“ vom Jugendlichen heute noch unterscheiden.

Im klassischen Konzept des Generationenkonflikts galten drei Hauptindikatoren als typisch für adolescententypische Entwicklungskrisen, wobei hier Krise als positiver Motor der Gewinnung einer festen individuellen seelischen Struktur – Ich-Identität – verstanden wurde:

- die Heftigkeit des Generationskonflikts in der Form der ausgetragenen Konflikte mit der Wertwelt der Eltern in der Familie;
- die innere Wertauseinandersetzung der Jugendlichen mit Fragen der Moral, der Religion und der Askese im Hinblick auf sexuelle Triebbedürfnisse als innerer Konflikt zwischen asketischer Sublimation und Hedonismus;
- die Orientierung an adolescenten Gesellungsformen in einer „Gesellschaft der Gleichaltrigen“ zur Neuformulierung intersubjektiv gültiger Regeln und Normen, und zwar deutlich abgesetzt von denen der elterlichen Erwachsenenkultur.

Gehen wir nun diese Indikatoren der Reihe nach durch und konfrontieren wir die darin enthaltenen Annahmen mit dem uns vorliegenden empirischen Zahlenmaterial aus verschiedenen neueren Studien, so fällt auf, daß lediglich der dritte Indikator – Orientierung an adolescenten Gesellungsformen – auch heute noch eindeutige Gültigkeit zur Bestimmung von „Jugend“ hat. Gegenüber den beiden anderen Merkmalen hat dieser sogar das größte Gewicht erhalten (Allerbeck/Hoag 1985; Baacke 1987).

Die Auseinandersetzung Jugendlicher mit der elterlichen Wertwelt findet zwar durchaus statt, zuweilen sogar mit Heftigkeit, aber diese Auseinandersetzung geschieht heute unter diskursiver Einbeziehung der Elterngeneration. Sie wird zunehmend arrangiert als *gemeinsamer Suchprozeß*, als dialogisches Aushandeln der richtigen Lebensziele, Lebensstile, Werte und Überzeugungen. Dort, wo der Suchprozeß zu konflikthaft wird, entziehen sich Jungen und Mädchen z. B. durch frühes Ausziehen aus dem Elternhaus dem permanenten Aushandlungsgeschäft, ein Verhalten, das offenbar auch dazu dient, die Eltern zu zwingen, ihren Lebensstil neu zu überdenken. So gewinnt der alte innerfamiliäre Generationenkonflikt ein neues Gesicht: er dient weniger der konfliktreichen Ablösungsarbeit Jugendlicher von den Eltern, sondern eher als Motor der Umerziehung der Elterngeneration im Hinblick auf deren Akzeptanz adolescenten Lebensstils (Fend 1988; Ziehe 1989).

Hierbei ist nun interessant, daß die Mütter sich als wesentlich diskurswilliger und -fähiger erweisen als die Väter. Besonders die Mädchen haben zu ihren Müttern ein gutes bis sehr gutes Verhältnis (Shell-Studie 1985). Für den Zeitraum, zu dem die Mädchen noch zu Hause bei den Eltern wohnen, gilt,

daß die Väter sich als Bewacher des guten Leumunds bei Mädchen profilieren, sich aber offenbar an den gemeinsamen Suchprozessen im Hinblick auf das richtige Leben häufig nur widerwillig beteiligen („Brigitte-Studie“ 1982). Der Generationenkonflikt ist also entschärft und umgedeutet zu einem gemeinsamen Suchprozeß bei der Definition des richtigen Lebens und Lebensstils. Die Rolle der Väter hat sich hier dramatischer verändert als die der Mütter; als Repräsentanten gesellschaftlich-normativer Anforderungen an Jugendliche geht ihr Einfluß deutlich zurück (Shell-Studie 1985, Bd. III).

Diese Entschärfung des Generationenkonflikts gilt noch mehr für die Auseinandersetzung mit sexuellen Triebbedürfnissen als Wettstreit zwischen Askese und Hedonismus vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit moralischen und religiösen Wertmaßstäben. Moralische und religiöse Wertfragen gehen gegenwärtig ein in den Diskurs über das richtige Leben und den richtigen Stil. Sie sind also durchaus nicht irrelevant geworden, weder für Mädchen noch für Jungen. Aber religiöse und moralische Wertfragen haben gegenwärtig keinen direkten Bezug mehr zur asketischen Auseinandersetzung mit den Triebbedürfnissen. Askese wird Jugendlichen heute nicht im sexuellen, sondern im Bereich schulischer bzw. beruflicher Leistungsanforderungen zur Sicherung ihrer sozialen Karrieren abverlangt. Abstinenz wird darüber hinaus erwartet gegenüber dem Gebrauch von Drogen. Im sexuellen Bereich ist Askese für Jugendliche keine erzwungene, sondern – wo sie geübt wird – eine aus eigenem Entschluß situative Anforderung, die jederzeit revidierbar ist. Sexuelle Erfahrungen zu machen gehört zu den neuen Rechten von Jugendlichen. Allerdings realisieren Mädchen und Jungen den sexuellen Erfahrungsbe- reich unterschiedlich. Mädchen thematisieren erfolgreicher als Jungen die Beziehungsorientierung der Sexualität, indem sie Sexualität in Verbindung mit intimer Vertrautheit, mit Treue und Verlässlichkeit zusammen sehen. Beide, Jungen und Mädchen, weichen zwar in der langfristigen Lebensplan- nung nicht sehr stark voneinander ab, wollen Kinder haben, eine Familie gründen, heiraten, wobei die Mädchen dies etwas häufiger als Zielvorstel- lung angeben als die Jungen. Beide, Jungen und Mädchen, akzeptieren voreheliches Zusammenleben als Probeehe ohne Kinder. Insgesamt zeigt sich, daß der sexuelle Erfahrungsbereich noch stärker an äußerer Dramatik eingeübt hat (Schmid-Tannwald/Urzde 1983).

So bleibt schließlich nur der dritte Punkt übrig, den das Konzept des klassischen Generationenkonflikts als entscheidend definierte: die Suche nach adoleszenten Lebensformen in der Gesellschaft der Gleichaltrigen.

Bezogen auf das Verhältnis der Generationen zeigt dieser Überblick einschneidende Veränderungen:

- 1) Jugendliche können gerade im Feld der Sexualität heute quasi-erwach- sene Verhaltensmöglichkeiten erproben, sind aber in der Mehrzahl ökonomisch sehr viel länger als früher auf den Status von Nicht- Erwachsenen beschnitten.
- 2) Jugendliche Identitätssuche geschieht heute sehr viel partnerschaftlicher

im Diskurs *mit* den Eltern als im Aufstand gegen sie. Dabei werden die Jugendlichen für viele Eltern auch zu einer Art Anschlußkabel, das diese mit den Themen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen verbindet. Jugendliche und ihre Eltern begeben sich gelegentlich auf einen fast geschwisterlichen Weg der Lebensstilsuche.

- 3) Im Zuge solcher gemeinsamer Suchprozesse werden die Rollengestalten von Erwachsen-Sein und Jugendlich-Sein diffuser, *die Generationendifferenz verringert sich*. Erwachsene folgen verstärkt juvenilen Idealen, bleiben in ihrem Selbstbild und in ihrem Habitus länger jugendlich. Jugendliche haben es daher schwer, ihren adoleszenten Lebensstil vom Jugendlichkeitsstil der erwachsenen Alltagskultur abzusetzen. Bei einem Teil der Jugendlichen führte diese kulturelle Unschärfe zu ausgeprägten stilistischen Abgrenzungen in jugendlichen Subkulturen. Die je individuellen Lebenslagen der Jugendlichen folgen nach wie vor dem gesellschaftlichen Zwang zur Standardisierung von Lebenslaufmustern. Schulzeit, Ausbildungszeit (Bundeswehr oder Zivildienst bei den jungen Männern), Berufseinmündung, Eingehen einer festen Partnerschaft, Familiengründung sind immer noch feste Stationen in der Biographie der Mehrzahl der Jugendlichen, sofern nicht Ausbildungsabbruch oder Arbeitslosigkeit diese „Normalbiographie“ gefährden und unterbrechen (Baethge u. a. 1988). Nur: die individuelle Umsetzung dieses biographischen „Programms“ ist heute vielfältiger; Krisenanfälligkeiten von unterschiedlicher Intensität sind ebenso häufig wie völlig unproblematisches Durchlaufen dieser Stationen auf dem Weg zur Erwachsenenrolle. Thomas Olk spricht deshalb von einer *Entstrukturierung der Jugendphase*; er meint damit: mißlingende oder gelingende Identitätsentwicklung ist heute in einem so problematischen Maße abhängig geworden von einer Vielfalt von situativen Bedingungen, daß einheitliche Verhaltensanforderungen und verbindliche Deutungsmuster für das, was „Jugend“ ist oder was sie sein solle, kaum noch möglich sind (Th. Olk 1985). Diese These Olks ist offenkundig hochplausibel. Dennoch muß in aller Vorsicht ein Widerspruch dagegen angemeldet werden: Obwohl sich die soziale Realität jugendlichen Aufwachsens infolge des dramatischen Modernisierungsschubs mit seinem vielfältigen Umwälzungswirkungen heute deutlich komplizierter, reichhaltiger und offener gegenüber Optionen aller Art darstellt, ist daran festzuhalten, daß die *seelisch zu bewältigenden Aufgaben des Jugendalters im Kern unverändert geblieben sind*. Allerdings spielt sich die Ablösungskrise heute in einer „Risikogesellschaft“ ab. „Erlebte Risiken setzen einen normativen Horizont verlorener Sicherheit, gebrochenen Vertrauens voraus“ (Beck 1986). In diesem Horizont erlebter Risiken, verlorener Sicherheit, Gebrochenheit unseres Vertrauens auf z. B. die normative Kraft erzieherischen Handelns bei klar erkennbarer Generationendifferenz leben Erwachsene gegenwärtig *mit* den Jugendlichen. Deren eigene Lebensorientierungen sind diffuser, uneindeutiger, unsicherer geworden, wie sollte da jugendliches Aufwachsen nicht gerade diese Widersprüche der Erwachsenen zurückspiegeln? Es scheint, als müsse an die Stelle der herkömmlichen Jugendtheorie eine Theorie des Erwachsenenalters treten.

III. Der Wandel der Familienbeziehungen – Konsequenzen für die Schule

Vertieft man die Analyse des veränderten Generationenverhältnisses, so fällt auf, daß die Familienbeziehungen intimisierter und zugleich auch labiler geworden sind. Die Durchsetzung zweckrationaler Verhaltensstandards in der Arbeitswelt hat für die Eltern deutlich zu einer Entmischung der sozialen Bedürfnisbefriedigung geführt: die Familie soll die „Kälte“ des zweckrationalen „Draußen“ der Arbeitswelt kompensieren; eine wichtige Rolle spielen hierbei die Kinder als Wärmespender und Sinngeber für die Eltern (Fend 1988). Da ihr seelischer Nutzen so hoch ist, können die Eltern Konflikte mit den Heranwachsenden schlechter verkraften, sind sie verstärkt auf Zuwendung und Gunst der Kinder angewiesen, um diese nicht gänzlich an das Milieu der Gleichaltrigen zu verlieren. Die bindenden Kräfte der Eltern werden so auf eine diffizile Weise stärker als die abstoßenden. Entsprechend bereitwillig nehmen die Eltern heute alltägliche Diskurs-Anstrengungen auf sich, sind sie bereit, Kompromisse mit den Jugendlichen zu schließen, um das Konfliktpotential innerhalb der Familie zu vermindern. Mit der Intimisierung der Familie wird diese zugleich aber auch krisenanfälliger. Da die traditionellen Vorstrukturierungen für das „richtige Leben“ heute ihre verbindliche und bindende Kraft verlieren, müssen die Menschen nun in ihren Nähebeziehungen alltäglich die Maßstäbe für das „richtige“ Leben selber miteinander aushandeln. Dabei kann ein Druck an subjektiver Sehnsucht nach Glück und Erfüllung entstehen, der die Beziehungen etwa der Eheleute sprengt. Die Ehe wird dann zur „Verhandlungspartnerschaft auf Zeit“ (Beck 1986). Unter diesen Bedingungen der Entbindung aus traditionellen Lebensmustern werden Kinder für die Eltern manchmal zur einzigen Quelle biographischer Erfahrungen von konstanter Nähe und familialer Kontinuität (Beck, ebd.). Dadurch können die Kinder in die Rolle von Identitätsstützen für den Elternteil kommen, der sie für diese Hilfeleistung beansprucht. In solchen Situationen bietet die Gleichaltrigengruppe häufig mehr Stützung und Orientierung als die Familie.

Betrachtet man die Auswirkungen des gewandelten Generationenverhältnisses auf die Schule, so ist festzuhalten, daß Eltern zwar partnerschaftlich mit ihren Kindern leben wollen, daß sie aber ebenso dringlich auch interessiert sind am gesellschaftlichen Erfolg ihres Kindes. Der ist heute untrennbar verbunden mit Leistungserfolgen in der Schule. Deshalb sind Eltern durchaus bereit, Veränderungen in der schulischen Erziehungskultur aufzugreifen und diese in ihren eigenen Erziehungsstil zu integrieren, um so mehr, als viele Eltern darauf angewiesen sind, die Schule auch als einen Aufbewahrungsort für ihre Kinder nutzen zu können. Gleichzeitig erwarten die Eltern von der Schule erzieherische Entlastung für solche Erziehungsziele, die sie zwar nach wie vor für wichtig halten, die sie aber in der Familie nicht mehr ohne erhöhtes Konfliktrisiko durchsetzen können. Dabei nehmen sie eine charakteristische Spaltung vor: Da Lehrerinnen und Lehrer nicht in gleicher Weise emotional abhängig von der Gunst der Jugendlichen zu sein scheinen, wird ihnen die Aufgabe zugewiesen, solche asketischen Momente der Persönlichkeitsentwicklung abzufordern, die für erfolgreiche

Karrieren in einer zweckrational organisierten Gesellschaft nötig sind: „methodische Lebensführung“, Bedürfnisaufschub um langfristiger Ziele willen, Ordentlichkeit, Planungsfähigkeit, kontinuierliche Anstrengung (Fend 1988).

Das führt zu einer spannungsgeladenen Arbeitsteilung: die Familie fördert und stützt den jugendlichen Individualisierungsprozeß, stützt deren hedonistische Orientierungen, indem sie Familie als intimisierten Privatraum mit reduzierter Konfliktintensität gestaltet. Die Schule soll sich dagegen vorrangig auf den Enkulturationsprozeß der Jugendlichen konzentrieren, soll also die Momente der Entindividualisierung als Anpassung an sozial erwünschte Leistungs- und Verhaltensnormen durchsetzen. Damit grenzt die Familie Konfliktstoff von erheblicher Brisanz aus ihrem Beziehungsgefüge aus. Den Lehrern fällt dann die Aufgabe zu, diesen Konfliktstoff zu bewältigen.

Eine solche Strategie erzieherischer Arbeitsteilung zwischen Familie und Schule ist in vielen Fällen durchaus erfolgreich, besonders dort, wo Schule für viele Kinder und Jugendliche zu einem zweiten lebensweltlichen Zentrum mit starker Sozialisationswirkung geworden ist.

Dennoch entstehen Spannungen und Brüche, die von den Jugendlichen, vor allem aber von ihren Lehrerinnen und Lehrern ausgehalten werden müssen. Die arbeitsteilige Strategie der Delegation asketischer Anforderungen an die Schule trifft zumeist auf Lehrerinnen und Lehrer, die selbst von den *Erosionen des Erwachsenenstatus* mitbetroffen sind. Eine Reihe für die Familie gültiger Veränderungen hat auch für das Selbstverständnis der Lehrer als Erwachsene entsprechende Konsequenzen: insbesondere die Nivellierung der Generationendifferenz, die Juvenilisierung der Erwachsenengesellschaft, wirkt sich gerade auch auf die Gestaltung ihrer Berufsrolle nachhaltig aus. Hinzu kommt: Angesichts der schnellen technologischen Innovationen im Bereich der Medien ist der Alleinvertretungsanspruch des Lehrerberufs als einzig relevanter Instanz zur Vermittlung und Interpretation kulturell gültiger Wissensbestände fragwürdig geworden. In der Folgewirkung kann Schule nicht mehr so ohne weiteres am traditionellen Bild des Schülers festhalten, der sich in der Jugend ein Wissensdepot durch Lernen zulegt, von dem man lebenslang zehren kann. Schule ist sowohl vom Veralten des Wissens wie von der Aufzehrung traditioneller Sinnbestände vielfältig betroffen.

Da die selbstverständlichen Übereinkünfte über den Wert des Wissens zwar abstrakt unerschüttert, im Konkreten aber beliebiger geworden, da „Allgemeinbildung“ zur diffusen, zudem noch ideologieverdächtigen Vorläufigkeitskategorie ohne gesicherten Geltungsanspruch wird, da schließlich die Folgeprobleme des menschlichen Wissens lebensbedrohliche Probleme erzeugt haben, kann die Forderung nach asketischem Verhalten um des Erwerbs von Wissen willen von vielen Schülerinnen und Schülern (und auch Lehrern) als sinnentleerte Schikane erlebt werden. Bedürfnisaufschub durch Verzicht führt dann nicht mehr zur sublimierenden Umlenkung der Bedürfnisbefriedigung auf neue, „geistige“ Ziele, sondern eher zur platten Frustration. In solcher Konstellation wird dann der Ruf laut, Schule solle

„Spaß“ machen, ein Ruf, der für die Kinderschule unmittelbar vernünftig ist, der aber für die Schule der Jugendlichen dann einen eher problematischen Beigeschmack erhält, wenn „Spaß“ zur einzigen Legitimationsbasis von Schule und Unterricht wird. Schule hat ihrer Aufgabe nach nicht so sehr überliefertes Wissen zu verwalten und zu übermitteln, sie hat dies zu tun mit dem Ziel, kulturelle Urteilsfähigkeit zu begründen und zu befestigen. Den Kern dieses Bildungsauftrags hat Hartmut von Hentig auf den Punkt gebracht: „Die Menschen stärken *und* die Sachen klären.“ Das sollte zwar „Spaß“ machen, erfordert aber auch Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer im Umgehen mit den beteiligten Menschen und mit den zu klärenden Sachen.

Zur Zeit läßt sich eher ein Schwanken in entweder die eine oder die andere Richtung beobachten. Versucht Schule sich dem Intimisierungssog zu widersetzen, zieht sie sich auf das „Klären der Sachen“ zurück, so wird sie rasch als „kalte“ Apparatur erlebt, in der bloße Anpassung, instrumenteller Wissenserwerb, zweckrationales Kalkül eingeübt werden. Das mag zwar erwünscht sein im Sinne gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, ist aber äußerst schädlich für die jugendliche Identitätsentwicklung. Auf der anderen Seite: Vermeidet Schule die Instrumentalisierung des Lernens, zieht sie sich auf das bloße „Menschen-Stärken“ zurück, so gerät sie leicht in den Sog von Intimisierungswünschen, die sie der heutigen Familie ähnlich machen. Damit kann sie auch deren Hang zur Privatheit und Permissivität erliegen. In diesem Fall ist es dann nicht mehr sehr wichtig, was und wie gelernt wird, solange sich nur alle wohl und kuschelig miteinander fühlen, „Spaß“ haben. In *beiden* Fällen wird Schule zum Opfer von Modernisierungsprozessen, die das Subjektsein seiner Reflexivität berauben. Entwicklung jugendlicher Identität ist ein Prozeß, der von lehrenden Erwachsenen prekäre Balancen erfordert. Balanciert werden müssen heute mehr denn je Unterstützung, Beratung, Fürsorge als bindende Modi im Ablösungsprozeß; ebenso wichtig sind die eher „ausstoßenden Modi“ der kritischen Resonanz, der respektierenden Distanz, der Festigkeit legitimer Klarheit der inhaltlichen Ziele und Verhaltensvereinbarungen. Angesichts der Erosion erwachsener Lebensformen kann niemand mehr – auch Lehrerinnen und Lehrer nicht – darauf hoffen, man könne für solche Balancierungen auf kulturell tradierte Selbstverständlichkeiten zurückgreifen.

Lehrerinnen und Lehrer sind heute von den „Symptomen“ der Ablösungskrise unter Umständen stärker betroffen als Eltern, *weil es zu ihrer professionellen Rolle gehört, Generationendifferenz zu verkörpern*. Wo die Lehrkräfte Schule umdefinieren wollen zum familienähnlichen Raum konfliktreduzierter Privatheit, erschweren sie notwendige Idealisierungen, die sich jetzt nicht mehr auf elterliche „Objekte“ richten sollten, sondern sich an Menschen heften, die (zeitweilig) sachgerichtete Orientierungen des Ich-Ideals bieten. Die Situation der Leistungsbeurteilung mit ihren Konsequenzen für Zukunftschancen betont die ästhetischen Aspekte des Bedürfnisaufschubs in Schule überdies sehr nachdrücklich; sie erzwingt Legitimationen für beurteilendes Handeln in Form von Maßstäben und macht allen Beteiligten deutlich, daß solche Maßstäbe nicht allein aus dem „Miteinan-

der-Spaß-haben“ zu gewinnen sind. Wollen Lehrerinnen und Lehrer sich dieser Teilfunktion ihrer Rolle nicht dadurch entziehen, daß sie sich den Schülerinnen und Schülern als ausgelieferte Systemopfer darbieten, so müssen sie sich als „Entwicklungshelfer“ für das kognitive wie auch für das seelische Wachstum verstehen (vgl. Erdheim, 1984, S. 347).

Das bedeutet: die Differenz, den Generationenabstand zu akzeptieren und als beauftragte Erwachsene innerhalb des institutionellen Rahmens von Schule Modelle für gelungene erwachsene Lebensführung im unterstützenden Modus *abgegrenzter* Einfühlung, sozialer Teilhabe und kultureller Urteilsfähigkeit abzugeben. Als solche Modelle jedenfalls werden sie von Schülern und Schülerinnen in der Regel noch immer wahrgenommen. Entsprechen sie dieser Erwartung nicht, trifft sie – meist viel härter als die Eltern – deren entidealisierende Verachtung.

Bezogen auf die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz enthalten solche Erwartungen der Schüler eine Chance zur Aufwertung der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, sofern diese ihr Selbstverständnis neu orientieren könnten am *Berufsbild des Jugendlehrers* oder der *Jugend-Lehrerin*. „Jugendlehrerinnen“ und „Jugendlehrer“ sollten sich heute definieren als die Experten, die sich dem Prozeß der Ablösungsdynamik zur Verfügung stellen zur Handhabung der Balance zwischen bindenden und ausstoßenden Modi des Umgehens mit Jugendlichen. Auf der Grundlage psychologischen Wissens und der dazu gehörenden Fähigkeit zur abgegrenzten Einfühlung wäre es ihre Aufgabe, „Erwachsensein“ so zu präsentieren und zu repräsentieren, daß die Jugendlichen daraus Stoff gewöhnen für neue Idealisierungsprozesse, Nahrung ihres erst allmählich wachsenden Ich-Ideals.

Nun muß allerdings sogleich wieder daran erinnert werden, daß Lehrer und Lehrerinnen im allgemeinen nicht „erwachsener“ sind als die Mehrzahl der Bevölkerung; auch sind sie durchaus nicht weniger als diese betroffen von juveniler Kompromißfreudigkeit und normativer Verunsicherung. Auch Lehrer und Lehrerinnen erleben als Erwachsene biographische Krisen, auch sie sind vor emotionaler Bedürftigkeit nicht gefeit. Lehrer und Lehrerinnen sind also weder konfliktfreudiger noch krisenfester als die Durchschnittsbevölkerung. Es wäre also wenig hilfreich, wollten wir im Konzept des „Jugend-Lehrers“ das Trugbild alter normativer Selbstgewißheiten vom „geborenen Lehrer“ wiederbeleben. Solche ehrwürdigen Selbstgewißheiten können sicher auch durch intensive psychologische Reflexionen nicht zurückgewonnen werden, jedenfalls solange nicht, solange die Pluralisierung erwachsener Lebensformen voranschreitet.

Ein neues Selbstverständnis und neue Handlungssicherheiten lassen sich indessen durchaus gewinnen, wenn „Jugend-Lehrerinnen und -Lehrer“ den Diskurs über ihre Rolle als *Repräsentanten der Generationendifferenz* bewußter aufnahmen, ihn ins Zentrum ihrer beruflichen Konfliktsensibilisierung stellten. Generationendifferenz aufrechtzuerhalten wäre in solchen Diskursen mit den Schülerinnen und Schülern, auch in Diskursen im Kollegium nicht bloß lastende Pflicht, sondern als eine Chance zu begreifen, Ablösung zu stärken, um Prozesse der Selbstidealisierung der Jugendlichen

realitätsorientierend zu begleiten. Dazu gehört auch, daß LehrerInnen sich für *zeitweilige* Idealisierungen ihrer Person und ihres Sachverstandes den Jugendlichen zur Verfügung stellen, quasi *Wegweiser* sind für solche Ziele, die wertvolle Teile des Erwachsenseins repräsentieren.

Es ist ganz offenkundig, daß die Familie als Ort der Einheit von individualisierenden *und* enkulturierenden Erziehungsleistungen in dieser Bedeutung für jugendliches Aufwachsen zurücktritt. Öffentliche Institutionen für Erziehung und Bildung gewinnen daher an Gewicht. Deshalb müssen diese Institutionen sich auch einmischen in die Neubestimmung dessen, was nicht-familiale Erwachsene für Jugendliche künftig bedeuten wollen, damit deren Identitätsentwicklung auf beiden Ebenen – Individualisierung und Enkulturation – nicht Schaden nimmt. In einem ausgeweiteten Sinn kann Stierlins Begriff der „Delegation“ mit seiner Balance von Abstoßung zur Vermeidung von Infantilisierungen und Bindung zur Vermeidung von Verlassenheit, schließlich mit seiner Verpflichtung zu „ehrevollen“ Beauftragungen für die Rolle von Jugend im Fortgang der Generationenfolge eine Orientierungshilfe geben.

Literatur

Allerbeck, Klaus/Hoag, Wendy: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven, München/Zürich 1985

Baethge, Martin/Hantsche, B./Pelull, W./Voskamp, U.: Jugend, Arbeit und Identität. Opladen 1988

Baacke, Dieter: Vom Ende des jugendlichen Helden. Postmoderne Perspektiven auf Jugendalter und Jugendforschung. Unveröff. Ms., in Vorbereitung in: Sonderband Z. f. Päd. 1990: Bericht zum Symposium „Bilanz der Jugendforschung“, zusammengestellt von Luise Wagner-Winterhager.

Baacke, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim/München 1987

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

Bittner, Günther: Das Jugendalter und die Geburt des Selbst. In: Neue Sammlung 1984

Brigitte-Studie: Burger, A./Seidenspinner, G.: Mädchen '82. Hamburg 1982

Buchofer, B. u. a.: Alter, Generationsdynamik und soziale Differenzierung. In: KZfSS 22 (1970), S. 300–334

Chasseguet-Smirgel, Janine: Das Ich-Ideal. Frankfurt 1981

Erdheim, Mario: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt 1984

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1966

Fend, Helmut: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt 1988

Giesecke, Hermann: Jugend zwischen Autonomie und Vergesellschaftung. In: Neue Sammlung 1981, 21. Jg., H. 5, S. 455–463

Jacobson, Edith: Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt/M. 1978

Heitmeyer, Wilh./Olk, Th.: Individualisierung von Jugend. Weinheim/München 1990

Kaplan, Louise: Abschied von der Kindheit. Stuttgart o. J. (Klett)

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1972

- Olk, Thomas: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Z. f. Päd. 1985, 19. Beiheft, S. 290–301
- Scarbath, Horst: Belastetes Erwachsenwerden. Pädagogische Anthropologie und Sozialpädagogik, Nr. 2, Hamburg 1989
- Shell-Studie: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band III. Jugend der fünfziger Jahre – Heute. Opladen 1985 (Jugendwerk der Deutschen Shell)
- Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1924, 29. Aufl. 1979
- Schmid-Tannwald, I./Urzde, A.: Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Stuttgart 1983
- Stierlin, Helm: Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt 1980
- Ziehe, Thomas: Die unablässige Suche nach Nähe und Gewißheit. In: K. Böllert, H.-U. Otto (Hg.): Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft. Bielefeld 1989, S. 73–88
- Wagner-Winterhager, Luise: Jugendliche in der Schule. In: Gegenwartskunde, Sonderheft 1980, S. 55–70
- Wagner-Winterhager, Luise: Heroische Mythen. In: Jb. f. psychoanalytische Pädagogik Bd. I, Mainz 1989
- Anschrift der Autorin: Dr. Luise Wagner-Winterhager, Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik, Marienburger Platz 22, 3200 Hildesheim