



Leseprobe aus Benecke, Außerschulische Jugendorganisationen,  
ISBN 978-3-7799-6103-1

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-6103-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6103-1)

# Kapitel 1

## Einleitung

„Jugend‘, was immer das sei“ – mit dieser vermeintlich vorweggenommenen Dekonstruktion des eigenen Forschungsgegenstandes begann Klaus Tenfelde auf einer Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung 1985 seinen Vortrag zu den demographischen Bedingungen des Generationenkonflikts seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland, England und Frankreich (Tenfelde 1986, S. 15). Beinahe 30 Jahre später fragen Brachmann/Lübcke/Schwertfeger in ihrer Einleitung zum Band *Jugend – Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes* nahezu unverändert: „Was aber ist ‚Jugend?‘“ (Brachmann/Lübcke/Schwertfeger 2014, S. 12; Hervorhebung; J. B.). Worauf verweist diese anscheinend auch weiterhin ungeklärte Frage? Darauf, dass zur Jugend bislang nicht hinreichend geforscht wurde? Dass sie ein Desiderat der sozialwissenschaftlichen und bildungshistorischen Analyse darstellt? Mitnichten. Zwar gibt es zu vielen Teilaspekten dieses Themenkomplexes offene, kontrovers diskutierte oder noch gar nicht entdeckte Fragen, die ihrer weiteren Erforschung harren. Dennoch belegen bereits die Sammelbände selbst, aus denen die beiden fragenden Zitate übernommen wurden, welche rege wissenschaftliche Auseinandersetzung in den vergangenen Jahrzehnten in Deutschland mit dem Themenfeld Jugend stattgefunden hat. Sie verweisen jedoch zugleich und im Sinne des oben angemeldeten Klärungsbedarfs heuristisch darauf, dass es sich bei der „Jugend“ grundsätzlich um ein Konstrukt handelt. In diesem Sinne hat die vertiefende und differenzierende Forschung zu den (historischen) Bedingungen des Heranwachsens eher dazu geführt, dass auf die grundsätzliche Unsicherheitsbekundung, „was ist denn eigentlich die Jugend?“ (Horn 1998, S. 1), vielfach Antworten formuliert wurden, die zugleich neue Fragen aufwarfen und dabei insgesamt deutlich werden ließen, dass die Ausgangsfrage als solche abschließend nicht zu beantworten ist.

„Die“ Jugend lässt sich als solche nicht in ihrer naturgegebenen Form beobachten. Vielmehr bezeichnet diese Chiffre lediglich eine gesellschaftliche Teilpopulation, die man ab einem ungefähren historischen Moment als „Jugend“ deklarierte und seitdem mit ganz unterschiedlichen Definitionsmerkmalen, sozialen Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen konfrontierte. Es gilt daher der logische Schluss: „Die Geschichte der Jugend ist immer schon interpretierte Geschichte“ (Dudek 2002, S. 333; in diesem Sinne auch: Ferchhoff 2000, S. 35 ff.; Scherr 2009, S. 22 f.). Deren Ausdeutungen beruhen „auf kulturellen Bestimmungen, die je nach Epoche und Gesellschaft differieren“ (Levi/Schmitt 1996,

S. 10). Sie ist somit ein genuin „historisches Phänomen“ (Speitkamp 1998, S. 7), welches selbst wiederum eine spezifische Historizität (Tenorth 1988) aufweist.

Eine – allerdings mit unterschiedlichen begrifflichen und nicht immer eindeutigen Klassifikationen versehene (Ferchhoff 2007, S. 85)<sup>1</sup> – Differenzierung der Bevölkerung nach den Lebensphasen war bereits in der Antike und im Mittelalter auffindbar (Horn 1998, S. 15; Dudek 2002, S. 333 f.; Ferchhoff 2007, S. 85; Hoyer 2015, S. 13 f.).<sup>2</sup> Die Konstatierung von „Jugend“ als eigenständiger Entwicklungsphase, „als Moratorium, als pädagogische Provinz und gesellschaftlicher Wert“ (Dudek 2002, S. 336; in diesem Sinne auch Zinnecker 2000 und 2010, S. 483 f.)<sup>3</sup>, stellt hingegen ein konzeptionelles Kind der Moderne dar, genauer der Epoche der bürgerlichen Aufklärung (Brachmann/Lübcke/Schwertfeger 2014, S. 11 f.).<sup>4</sup> So wurde das Jugendalter noch in der akademischen Terminologie der frühen Neuzeit auf die Phase zwischen dem 14. und dem 21. Lebensjahr bezogen, während in der Alltagskultur zugleich Begriffe wie Kind, Jüngling und Jugend synonym gebraucht wurden (Ferchhoff 2007, S. 85). Dies führte bereits in dieser Epoche dazu, dass sich jugendbezogen eine Begriffsverwirrung ergab (ebd.).<sup>5</sup> Angesichts der konzeptionellen und begrifflichen Uneinheitlichkeit wäre demnach mit einiger Berechtigung „zu fragen“, ob und „inwieweit die antiken und mittelalterlichen Begriffe und Charakteristika von *Jugend* überhaupt etwas mit den modernen Kriterien und dem heutigen modernen Verständnis

- 
- 1 Für einen Vergleich der Gesellschaftssegregation nach Altersstufen im alten Griechenland und im römischen Denken vgl. Hermsen 1998, S. 123 f.; Horn 1998, S. 12.
  - 2 Bezüglich der auffindbaren Altersstufendifferenzierung im Mittelalter ist zu konstatieren, dass in Verbindung mit dem „Begriff der *Jugend* zwei Altersphasen, nämlich *adolescentia* und *iuventus* angegeben wurden, die in ihrer altersspezifischen Ausdehnung vom 15. bis zum 49. Lebensjahr reichten. Bedenkt man die geringe Lebenserwartung und die hohe Mortalitätsrate des Mittelalters, so dürften die meisten Menschen nicht über ihre *Jugend* hinausgekommen sein“ (Hermsen 1998, S. 123).
  - 3 Die Metapher der Jugend als ein lebensgeschichtliches Bildungs- oder psycho-soziales Moratorium hat in der modernen Sozial- und Sozialisationsforschung jene des „Schonraums“ weitgehend abgelöst (Zinnecker 2000, S. 61 f.).
  - 4 Mit Zinnecker ist präzisierend davon auszugehen, „daß erst im 20. Jahrhundert einige der notwendigen Bedingungen erfüllt waren, um Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien für die Mehrheit der Aufwachsenden zu realisieren“ (Zinnecker 2000, S. 43). Erst danach ging das Moratorium „vom Status eines zwar allgemein formulierten Programms, das aber nur für privilegierte Gruppen der Heranwachsenden ermöglicht wurde, in den Status einer kulturellen und sozialen Tatsache im Leben der Mehrheit der Jüngeren über“ (ebd.). Aber auch nach 1900 separierten die Umsetzungen des Konzepts im Sinne sozialer Ungleichheiten milieu- und geschlechterbezogen (ebd., S. 43 ff.).
  - 5 Entsprechend Horns resignierende Antwort auf die eingangs gestellten Fragen zum Wesen der Jugend. Er konstatiert, man könne eine „epochen- und kulturübergreifende, allgemeingültige Antwort auf die Frage, was Jugend sei, [...] wohl kaum mehr erwarten“ (Horn 1998, S. 15).

von *Jugend* zu tun haben“ (ebd., S. 85 f.). Der „moderne, neuzeitliche *Jugendbegriff*“ wurde „erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts [...] *entdeckt, erfunden* bzw. *konstruiert*“ (ebd., S. 86). Spätestens ab dem Moment dieser „Erfindung“ (für Deutschland: Roth 1983; im europäischen Vergleich: Savage 2008) lässt sich eine Geschichte der Jugend verfolgen, die sich in wechselseitiger Abhängigkeit von der Historizität der „Jugend“ ausgestaltet. Vorstellungen darüber, was Jugend sei, von ihrem Wesen, ihrem Verhalten und ihren Bedürfnissen, flossen in aktive Jugendpolitik und pädagogische Maßnahmen ein. Auf diese Weise prägten solche Deutungsmuster anteilig das, was als „Jugend“ und deren Jugendkultur wahrgenommen wurde.<sup>6</sup> Letztere generierten die Heranwachsenden wiederum nicht selten als Erwiderung auf die Aktivitäten der gesellschaftlichen Jugendingenieure.

Ausgehend von Rousseaus anthropologischer Deutung des Jugendalters „als eine Altersstufe mit eigenen Bedürfnissen“ und ausgestattet mit „einer natürlichen Eigenwertigkeit“ (Dudek 2002, S. 336; in diesem Sinne auch Herrmann 1982, S. 15 ff.; Speitkamp 1998, S. 48 ff.; Zinnecker 2000, S. 40 f. und 2010, S. 482 f.; Brachmann/Lübcke/Schwertfeger 2014, S. 13 f.)<sup>7</sup> kam es in den vergangenen zweieinhalb Jahrhunderten zu einer Abfolge und teils gleichzeitigen Existenz heterogener, in unterschiedlichen Kontexten (Wissenschaft, Politik, Medien) aufgerufener sowie in ihrer Begründung und Verbreitung mit je divergierenden Interessen versehener Leitbilder in Bezug auf „Jugend“ (Hornstein 1999, S. 23 ff.; Dudek 2002, S. 336 ff.; Scherr 2009, S. 19 ff.; Zinnecker 2010, S. 483 ff.). Mit diesen verbanden sich immer wieder auch spezifische Theorieangebote und pädagogische Ausdeutungen (Abels 1993; Abels 2008). Seit Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten sich dann in der pädagogischen Programmatik und vor allem in den gesellschaftspolitischen Debatten die Begriffe „Jugend“ und „junge Generation“ zu argumentativen Chiffren, die sich sukzessive von den bisher propagierten Jugendbildern, aber auch „von Jugend als Altersphase und Statuspassage“ ablösten (Dudek 2002, S. 337). Sie kulminierten in den gesellschaftsbezogenen

---

6 Hiermit angesprochen ist auch die gegenseitige Verflechtung von Sozial- und Begriffsgeschichte (Koselleck 2010, S. 9 ff.). Sie entspricht der Auffassung, kein historischer Sachverhalt ließe sich „ohne die Weise seiner ehemaligen und seiner gegenwärtigen begrifflichen Verarbeitung erkennen“ (ebd., S. 11).

7 In seinem Werk „*Emil oder über die Erziehung*“ (1762/1978) bezeichnete Rousseau Jugend als „zweite Geburt“, als die „Geburt der Leidenschaften“ – er charakterisierte Jugend bereits als Lebensphase, in welcher er Erziehung als schwieriger als in der Kindheit zu arrangieren ansah, zugleich aber in besonderem Maße erforderlich: „Unsere Sorgen waren bisher nur Kinderspiel, jetzt gewinnen sie größte Bedeutung. In diesem Zeitraum, in dem gewöhnlich die Erziehung abgeschlossen wird, beginnt unsere erst richtig“ (Rousseau 1978, S. 210 f.).

Heilsversprechen, wie sie im, von der bürgerlichen Jugendbewegung etablierten, aber keineswegs exklusiv berufenen (Ferchhoff 2007, S. 33 ff.), Jugendmythos<sup>8</sup> ihren Ausdruck fanden. Oder aber in den Visionen eines „neuen Menschen“, wie sie insbesondere in den Diktaturen in Deutschland, NS-Staat und DDR, propagiert wurden (Dudek 1999, S. 23 ff.; Dudek 2002, S. 337 ff.). Mit dem propagandistischen Ziel einer Selbstdarstellung als dynamische Bewegung statt einer erstarrten Partei propagierte etwa der politische Nationalsozialismus sich selbst immer wieder und insbesondere in den Wahlkämpfen zwischen 1930 und 1933 als „jugendlich“ und im Aufbruch befindlich. Hiermit wollte man von der Aufbruchs-Konnotation des Jugendmythos profitieren sowie den Heranwachsenden eine existierende Wesensgemeinschaft suggerieren (Radkau 1985; Schmitt-Sasse 1985). „Jugend [...] ist eine Haltung“, verkündete der Reichsjugendführer Baldur von Schirach noch 1934 pathetisch (ders. 1934, S. 18).<sup>9</sup> Nach der Machtübernahme wurde diese Propagierung eines Eigenwertes von Jugend dann schnell beendet und mit der Mitgliedschaft in der NS-eigenen Jugendorganisation die zunehmend konsequente Einforderung einer im ideologischen und machtpolitischen Sinne *adäquaten* Jugendlichkeit verknüpft. Für unser Thema ist in Anbetracht dieser historischen Verweise die Schlussfolgerung Dudeks relevant:

„dass man mit schlichten Definitionen dem gesellschaftlichen Phänomen nicht beikommt, eher schon durch die historische Rekonstruktion von Jugendbildern und die sozialgeschichtliche Analyse jugendlicher Lebenswelten“ (Dudek 2002, S. 333; in diesem Sinne auch Ferchhoff 2007, S. 86).

Dieser Auffassung folgend geht es in der vorliegenden Untersuchung primär um die Charakteristika jugendlicher Lebenswelten, wie sie sich anhand der Programmatiken und Praxen außerschulischer Jugendorganisationen sowie deren subjektiver Wahrnehmung durch die Betroffenen offenbaren. Leitbilder von Ju-

---

8 In diesem Zusammenhang ermöglichte allerdings erst die „Entstehung der bürgerlichen Familie in der bürgerlichen Gesellschaft“ sowie die zunehmende „Verhäuslichung und Pädagogisierung von Kindheit und Jugend (längere Verweildauer in der Herkunftsfamilie, Schulpflicht, Jahrgangsklassenprinzip etc.)“, dass „*Jugend* im neuzeitlichen Sinne und spätestens mit der Wandervogelbewegung zum *Inbegriff von (nicht selten von erwartungsvoller oder gar messianischer) Zukunft*, zum ‚gesellschaftlichen Auftrag, ja zum mythologischen Faktor kultureller Entwicklung definiert‘ (Rosenmeyr 1974, S. 61; Reulecke 2006, S. 313 ff.)“ (Ferchhoff 2007, S. 34) werden konnte.

9 Und weiter: „Der gelähmte Chamberlain [...] ist ebenso ewige Jugend, wie der alte Goethe an seinem letzten Tage. Sein Faust, die Neunte Symphonie und der Wille Adolf Hitlers sind ewige Jugend und kennen weder Zeit noch Vergänglichkeit“ (Schirach 1934, S. 18 f.).

gend werden hierbei nur dann und insoweit rekonstruiert, wie sie erstere aus politischer Sicht begründeten und legitimierten respektive letztere beeinflussten und entsprechende Integrations- oder Abwehrmotive der Heranwachsenden mitbegründeten. Ein solches Vorgehen entspricht der Auffassung, dass auch die tatsächliche Lage der Jugend in den vergangenen historischen Kontexten nicht einheitlich gewesen ist, sondern sich vielmehr „bemerkenswert uneinheitlich“ generieren konnte (Peukert 1987b, S. 304) und kann (Scherr 2009, S. 24). Realiter lassen sich „über die Zeitachse hinweg und im Vergleich zwischen verschiedenen europäischen Regionen“, aber auch „zwischen Stadt und Land und zwischen verschiedenen Schichten“, letztlich „recht deutliche Unterschiede der Jugendentwicklung beobachten“ (Dudek 2002, S. 333). Diese kann man „kaum ideengeschichtlich, sondern am ehesten historisch und sozialwissenschaftlich erklären“ (ebd., S. 334).

Anhand der historischen Diskurse über „Jugend“ wird zudem deutlich, dass alles in Bezug auf „die Jugend“ verhandelbar ist – selbst ihre vermeintlich biologisch (Alter, körperlicher Reifegrad) oder formaljuristisch (Strafmündigkeit) bedingten Eckdaten (Scherr 2009, S. 21). Entsprechend dieser Befunde kann mit Dudek das folgende jugendbezogen-differenzierende Fazit gezogen werden:

„Wer sich mit Jugend beschäftigt, [...] weiß, dass es ‚die Jugend‘ nicht gibt, dass begrifflich damit eine Alterskohorte, eine ontogenetische Entwicklungsphase oder eine soziale Gruppe gemeint sein kann, dass aber auch zwischen Land- und Stadt-, Arbeiter- und Bürgerjugend, zwischen Schülern und Auszubildenden, Jungen und Mädchen unterschieden werden muss“ (Dudek 2002, S. 333; in diesem Sinne auch: Herrmann 1986, S. 148; Ferchhoff 2007, S. 94).

Das „moderne, klassisch-traditionelle Definitionsmuster von Jugend“ etablierte sich schließlich mit der Institutionalisierung der Jugendforschung an der Wende des 20. Jahrhunderts und hält sich im wissenschaftlichen Diskurs bis in die Gegenwart. Allerdings scheint es „angesichts der vielen heutigen Aufweichungstendenzen der Jugendphase“ wiederum sukzessive an Gültigkeit zu verlieren (Ferchhoff 2007, S. 86). Im Zuge der akademischen Reflexion über „einen ‚theoretisch ambitionierten‘ *Begriff der Jugend* (Bernfeld)“, wie sie um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert aufkam, wurde diese schließlich primär „unter biologischen und anthropologischen Gesichtspunkten und vor allem auch unter phasen- und entwicklungsspezifischen psychologischen Dimensionen betrachtet“ (ebd.). Wengleich auch gegenwärtig interdisziplinär „keine verbindliche oder einheitliche Definition des Begriffes Jugend“ (Scherr 2009, S. 8) vorliegt, was nicht zuletzt der Tatsache geschuldet ist, dass die unterschiedlichen „Fachdisziplinen je eigene Gesichtspunkte ins Zentrum stellen“ (ebd.), kann als Ergebnis

solcher Analysen Jugend „als *kollektive Statuspassage*“ wie folgt ausführlicher definiert werden:

„Sie fängt mit der (inzwischen zeitlich vorgelagerten) Pubertät (körperliche, psychische und sozialkulturelle Entwicklungs- und Reifungsprozesse) an und endet, wenn man nicht nur juristische, nicht nur anthropologische und biologische und nicht nur psychologische, sondern auch soziologische Maßstäbe anlegt, mit dem Eintritt in das Berufsleben und/oder mit der Heirat. Zumeist wurde und wird *Jugend* als eine bestimmte Altersphase mit vielen differenzierten, teilweise ‚entritualisierten Teilübergängen‘ (Mitterauer 1986, S. 92 f.) und mit vor allem nach hinten ausgedehnten, unscharfen Rändern bezeichnet – in der Regel altersspezifisch ausgedrückt von 13 bis zirka 27 (zuweilen auch im Zuge der postadoleszenten Verlängerung der Jugendphase bis 29 oder 35) Jahren“ (Ferchhoff 2007, S. 87).

Historisch nachweisbar und als aktueller Konsens lässt sich demnach festhalten, dass die Jugendphase in der Regel keinen einheitlichen Abschluss besitzt und sich durch viele Ungleichzeitigkeiten und asynchrone Entwicklungen auszeichnet (Mitterauer 1986, S. 44 ff.). Dabei wird sie als Phase *vielfacher Teilübergänge*, unterschiedlicher *rechtlicher, politischer und kultureller Mündigkeitstermine* sowie *verschiedener Teilreifen* in sexueller, politischer und sozialer Hinsicht aufgefasst.<sup>10</sup> Zudem dehnt sie sich nach Ansicht der meisten Jugendsoziologen immer weiter aus (ebd.). Ohne sich auf diese veränderbaren Spezifikationen zu beziehen, kann als einfachste Definition von „Jugend“ wohl folgende Formel Baackes zur Verifikation dienen:

„Es handelt sich um eine Zwischenstellung zwischen Kindheit und Erwachsenenalter mit der Aufgabe, eine stabile Persönlichkeitsstruktur und eine verlässliche Ich-Identität [...] zu gewinnen“ (Baacke 2001, S. 800).

---

10 Diese Fassung verweist allerdings sogleich auf eine weitere Begriffsproblematik. So wird der Terminus der Mündigkeit gegenwärtig häufig verwendet, um Erziehungsvorstellungen normativ aufzuladen und mit diesem Erziehungsziel selbige vermeintlich gegen herrschaftspolitische oder anderweitige Instrumentalisierungen abzuschotten. Hierbei liefern gerade die zentralen Bezüge der vorliegenden Analyse – gemeint sind: Bildungshistorie und die diesbezüglichen fachdisziplinären Diskurse sowie die Auseinandersetzung über die Aufgaben einer (politischen) Jugendbildung – einige Anhaltspunkte dafür, dass auch das Konzept der Mündigkeit zumindest klärungsbedürftig bleibt. Verwiesen sei hierzu exemplarisch auf die antikapitalistische Auslegung des Begriffes bei Gamm (Gamm 1972, S. 159) sowie auf die Kommentierung hierzu bei Steinhaus (Steinhaus 1981, S. 8 ff.). Sowohl Gamm als auch Steinhaus beziehen sich in ihren Argumentationen nicht zuletzt auf die ihrer Auffassung nach adäquate Zielsetzung einer Auseinandersetzung mit der NS-Zeit im Rahmen schulischer und außerschulischer Jugendbildung (zu diesem Themenkomplex: Benecke 2015b).

Diese Fassung liefert freilich weiterhin nur bedingt verbindliche Anhaltspunkte für eine Verifikation *der* Jugend. Die Frage danach, welche Erwartungen mit der erwähnten „Aufgabe“ verbunden waren und sind, respektive wann diese als erfolgreich bewältigt anerkannt werden soll oder diesbezügliches Versagen zu attestieren sei, wurde und wird zumeist wiederum von historischen und kulturellen Deutungsmustern abhängig beantwortet. Baackes Definition verweist jedoch unmittelbar auf das Erkenntnisinteresse und damit eine zentrale Forschungsperspektive der allgemeinen und hierunter auch der historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Letztere begreift die Ausbildung und mögliche Veränderungen der individuellen Identität als Resultat eines Wechselspiels zwischen äußeren – als historisch und kulturell abhängig verstandenen – Einflüssen und den inneren Dispositionen der betreffenden Subjekte (Berg 1991a, S. 26 f.).<sup>11</sup> Entsprechend fragt auch das moderne, nicht mehr wie bei Durkheim eine schlichte Überformung der Eigenheiten des Subjekts anvisierende, Sozialisationsverständnis bezogen auf das Individuum danach, wie sich dessen Hineinwachsen in seine *historisch und kulturell gegebene* Umwelt, das „Mitglied [...] in einer Gesellschaft werden“ (Hurrelmann/Ulich 1991, S. 6) konkret vollzieht (bezogen auf Jugend: Hurrelmann/Quenzel 2012).<sup>12</sup> Aus gesellschaftlicher Perspektive sind diesbezüglich deren sämtliche intendierte und nicht intendierte Einflüsse auf

---

11 Entsprechend lässt sich die „Verwandlung der Welt“ (Osterhammel 2009), wie sie im 19. Jahrhundert die industrialisierten Länder und insbesondere das Deutsche Reich erfasste, nicht zuletzt als Auslöser eines tiefgreifenden Wandels interpretieren, der gerade den Jugendlichen und deren Identitätsbildung „Strategien zur Bewältigung dieser neuen Unsicherheit“ (Ahrens 2015, S. 9) abverlangte (Krafeld 1984, S. 63 ff.). Sie reagierten darauf mit einer Proklamation der „Echtheit“ und dem Eintreten für ursprüngliche, „natürliche“ Lebensformen (Ahrens 2015, S. 9). Der Erste Weltkrieg bedeutete diesbezüglich einen weiteren scharfen Einschnitt und etablierte den „Eindruck, dass der forcierte Wandel eine chaotische und destruktive Seite habe“ (ebd.). Dies verstärkte nunmehr den Zulauf Jugendlicher zu utopischen oder mystischen Entwürfen wie der „klassenlosen Gesellschaft“ (links) oder der „homogenen Volksordnung“ (rechts) (ebd., S. 10 f.; 44 ff.). Ob sich allerdings in Konsequenz dessen der Aufstieg des Nationalsozialismus allein als „Kampf um die verlorene Identität“ (Giesecke 1999, S. 265 ff.) deuten lässt, erscheint fraglich – zu viele andere relevante Faktoren blieben bei diesem (bewusst atheoretisch konzipierten) Zugschnitt außer Acht.

12 Natürlich schafft auch diese Fassung nur bedingt Klarheit, da „Jugend“ weiterhin einerseits mikrotheoretisch als Sozialisationsabschnitt, mit Blick auf das einzelne Individuum sowie andererseits makrotheoretisch, als soziale Gruppe respektive Jugendkultur sowie deren Verhältnis zur Gesamtgesellschaft analysiert werden kann (Griese 2014, S. 26). Im vorliegenden Kontext, der Befassung mit außerschulischen Jugendorganisationen, sind beide Perspektiven relevant: Zunächst die letztere, die Programmatiken und Praxen der Organisationen in den historischen Kontexten nachvollzieht sowie – im Sinne des weiter unten beschriebenen Forschungsparadigmas – zugleich die individuell-subjektive derer, die sich in ihnen oder in Auseinandersetzung mit ihnen befanden.

das Individuum potentiell relevant. Sozialisation könnte somit präziser gefasst werden als „die Gesamtheit der gesellschaftlich vermittelten Umwelt in ihrer spezifischen Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit“ (Tillmann 2001, S. 11). Das Individuum setzt sich mit diesen Einwirkungsimpulsen mit einer Mischung aus Anpassung und Eigenständigkeit auseinander (bezogen auf Jugend: Griese 2014, S. 26). In der neueren Sozialisationswissenschaft hat sich zur Verifizierung dieses Prozesses das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ (Hurrelmann 1991, S. 100) durch das Subjekt etabliert. Bezeichnet wird hiermit die Integrationsleistung des Individuums, das sich mit den Gegebenheiten und Anforderungen seiner Umwelt auseinandersetzen muss, um überlebensfähig zu sein. *Produktiv* meint hierbei, dass der Einzelne durch die interpretierende Verarbeitung seiner Umwelt diese zugleich rekonstruiert und somit die Veränderung sozialer Strukturen mitgestaltet. Produktive *Realitätsverarbeitung* bedeutet in diesem Kontext die Auseinandersetzung des betreffenden Subjekts mit der dialektischen Struktur sozialer Systeme, in welche es hineinwächst: „Sie sind als solche vorgegeben, sie schaffen einen objektiven Lebensrahmen von überindividueller Gültigkeit, in den sich Menschen integrieren.“ Zugleich wird die gesellschaftliche Realität aber im Rahmen der „subjektiven Aneignung“ durch das Individuum „aufs Neue rekonstruiert“ (Hurrelmann 1991, S. 100 f.). Wichtig ist diesbezüglich allerdings der Hinweis, dass hier nicht die konstruktivistische These vertreten wird, welche den Menschen als „*realitätserzeugendes* [Hervorhebung; J. B.] Subjekt“ (Raphael Beer, zitiert nach Hurrelmann 2002, S. 23) versteht und davon ausgeht, „die innere und äußere Realität werde als subjektives Konstrukt von jedem Menschen erst erzeugt und erfunden“ (ebd.). Vielmehr wird demgegenüber der Annahme gefolgt, „der Mensch habe als Individuum einen eigenen methodischen und erkenntnistheoretischen Zugriff auf die innere und äußere Realität“ (ebd.). Nur durch die letztere Präzisierung wird die Erforschung der jeweiligen Lebensweltbezüge des Subjekts sinnvoll – unter der Prämisse, dass diese relevante Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung der Individuen ausüben, die ihnen ausgesetzt sind. Dass dies im Sinne interaktiver Wechselseitigkeit verstanden wird und nicht (mehr) als bloßer Prägungsvorgang, verweist zudem auf die Notwendigkeit, bei der Analyse vergangener und aktueller Sozialisationsprozesse beide Seiten, gesellschaftliche Strukturen und individuell-subjektive Wahrnehmung derselben, einzubeziehen. Sozialisation kann somit, auf ihren Vorgang bezogen, definiert werden:

„Als [...] Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei [...], wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51).

## Kapitel 2

# Die Verortung (historischer) Jugendorganisationen im Sozialisationskontext

Im Verlauf der Sozialisation interagiert das Subjekt nicht mit der Gesellschaft in ihrer umfassenden Gesamtheit, sondern mit deren Teilelementen. Über gezielt herbeigeführte, unbeabsichtigte oder zufällige Vermittlungsmomente auf verschiedenen Bedingungebenen erlangt die Gesamtgesellschaft in differenzierter Form Einfluss auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (Tillmann 2001, S. 17 f.). Die Ebenen der Sozialisation und ihnen immanente Komponenten lassen sich unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkungen im Sozialisationsprozess mit Tillmann wie folgt systematisieren:

Ebene	Komponenten (beispielhaft)
(4) Gesamtgesellschaft	Ökonomische, politische, soziale, kulturelle Struktur 
(3) Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen 
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten 
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

(Struktur der Sozialisationsbedingungen; Abb. nach Tillmann 2001, S. 18)

Je nach konkreter Auslegung sind die außerschulischen Jugendorganisationen im obigen Schema entweder am Übergang von der zweiten zur dritten Ebene

anzusiedeln – quasi als deren Schnittmenge (Beziehungsmuster und Interaktionsformen fokussierend). Oder man ordnet sie der dritten Ebene zu (ihren gesamtgesellschaftlichen Funktionsbereich hervorhebend). Jugendorganisationen, genauer ihre Einflüsse und deren Erfahrung durch die Subjekte, stellen eine Spezifikation der Lebensweltbezüge im Sozialisationsprozess dar. Sie greifen mit verschiedenen Mitteln nach dem Subjekt (Ebene 1) und beziehen sich in ihren Begründungen häufiger in letzter Instanz auf die Belange der Gesamtgesellschaft (Ebene 4). Die sie betreffenden Zielvorstellungen einer gelungenen Sozialisation werden hierbei wiederum kulturell und historisch abhängig gedeutet und propagiert: Etwa in den unterschiedlichen Auslegungen des „Bürgers“ oder – in den Diktaturen – als „Volksgenossin und Volksgenosse“ (NS) bzw. „sozialistische Persönlichkeit“ (DDR). Mit anderen Worten: An der konzeptionellen Unschärfe von „Jugend“ setzen die Deutungen und Legitimationen entsprechender „Jugendpolitiken“ (Luedtke/Wiezorek 2016) der jeweiligen Gesellschaftsformationen an.<sup>13</sup> Demnach erweist sich „das jeweilige Konzept ‚Jugend‘“, wie es in den Jugendpolitiken zum Ausdruck kommt, „immer als ein gesellschaftliches Konstrukt von Meinungsmachern, d. h. als ein Ensemble von gesellschaftlichen Sinnzuschreibungen und Wunschvorstellungen“ (Reulecke 1988, S. 251; in diesem Sinne auf die Jugendpolitik der SED bezogen: Skyba 2000, S. 14).

Wo im Allgemeinen eine Identitätsbildung des Subjekts als Ergebnis der Sozialisation erwartet wird (Haußer 1995, S. 66), verweist sie im vorliegenden Kontext vorrangig auf eine, im weiteren Sinne verstandene, *politische* Bewusstseinsbildung der Jugendlichen (Dengel 2005, S. 21 ff.). Angesprochen sind damit „die lebenslang ablaufenden Lernprozesse der Vermittlung sowie des Erwerbs derjenigen von der Gesellschaft normativ definierten Persönlichkeitsmerkmale, Wertüberzeugungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die politisches Bewußtsein und

---

13 Im Sinne der hier vertretenen Argumentation definieren Luedtke und Wiezorek Jugendpolitiken als „Politiken für und über Jugendliche, in denen es beispielsweise darum geht, wie Jugendliche in die Gesellschaft integriert werden, wie auf so gesehenes jugendliches Problemverhalten reagiert wird oder wie – vor dem Hintergrund des demographischen Wandels – Jugendliche als Wählerinnen und Wähler, gesellschaftlich Engagierte oder zukünftige Fachkräfte gewonnen werden können. [...] Über Jugendpolitiken werden die Lage, der Handlungsrahmen und die Individualisierungs- und Autonomiemöglichkeiten von Jugendlichen beeinflusst. Sie stellen Mittel der sozialen Kontrolle dar, bieten Möglichkeiten für Schutz und Förderung, beeinflussen die soziale und gesellschaftliche Integration und wirken damit auf die soziale Ordnung der Gesellschaft ein“ (Luedtke/Wiezorek 2016, S. 7). Vergleichbares meint dann auch Heitmeyer, wenn er eine „Durchstaatlichung der Gesellschaft“ (Heitmeyer 1989, S. 12) diagnostiziert: „Der Begriff bezieht sich sowohl auf die Seite des staatlichen Gewaltmonopols als auch auf die der Daseinsfürsorge. Auch wenn hier in erster Linie die Seite des Gewaltmonopols betrachtet wird, so bekommt die Daseinsfürsorge aufgrund zunehmender Abhängigkeiten von Jugendlichen einen zusätzlichen Kontroll- und Disziplinierungsschub“ (ebd., S. 41).

politisches Verhalten konditionieren“ (Bergem 1993, S. 45 f.). Da das moderne Sozialisationsverständnis diese Lernprozesse allerdings, wie gezeigt, eher als interaktiven Prozess begreift und „konditionieren“ doch wieder allzu sehr nach einer einseitig disponierenden Prägung klingt, sollte vielmehr von Einflüssen ausgegangen werden, mit denen sich die jugendlichen Subjekte produktiv auseinandersetzen. Jugendorganisationen können in diesem Zusammenhang dann auch als intermediäre Systeme verstanden werden, welche sich durch die Vermittlungsleistung auszeichnen, die sie zwischen den Ansprüchen der Jugendlichen, so sie als deren Interessenvertretungen fungieren, und den Kontroll- und Integrationsinteressen der Gesellschaft, etwa durch ihnen erteilte respektive ihnen zugeschriebene öffentliche Bildungs- und Erziehungsaufträge, erbringen.<sup>14</sup>

Dort, wo wir uns, wie im vorliegenden Kontext, mit Heranwachsenden hinsichtlich ihrer Sozialisation in vergangenen Lebenswelten befassen, erforschen wir Jugendliche letztlich als „Subjekt[e; J. B.] historischer Erfahrung“ (Handro 2006, S. 244). Durchaus im Sinne ihrer Deutungsabhängigkeit sowie des modernen Sozialisationsverständnisses geht es dabei weniger um eine überdauernd gültige Objektbestimmung, sondern um diskursive Aushandlungsprozesse von „Jugend“. So sagen uns „die Diskurse“ gerade „nicht, was das [jugendliche; J. B.] Subjekt ist, sondern nur, was es innerhalb eines bestimmten, ganz und gar besonderen Wahrheitsspiels ist“:

„Aber diese Spiele drängen sich nicht in einer notwendigen Kausalität oder strukturellen Determinationen folgend von außen dem Subjekt auf. Vielmehr eröffnen sie ein Erfahrungsfeld, in dem Subjekt wie Objekt nur unter bestimmten gleichzeitigen Bedingungen konstituiert werden, unablässig ihr Verhältnis zueinander modifizieren und damit das Erfahrungsfeld selbst verändern“ (Foucault 1994, S. 701 f.).<sup>15</sup>

Mit der Etablierung des biographischen Moratoriums „Jugend“ entstand zugleich in den Augen vieler gesellschaftlicher Autoritäten die Auffassung, es gebe

---

14 „Ganz allgemein bezeichnet ein intermediäres Element oder System ein Bindeglied. Damit wird auf zwei weitere Ebenen verwiesen, die durch das intermediäre Element verknüpft, also in einen Funktionszusammenhang gebracht werden. Intermediäre Systeme verbinden (mindestens) zwei externe Systeme, zwischen denen Kommunikationsschranken existieren oder die sogar in einem spannungsreichen bzw. widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen“ (Rucht 1991, S. 5) – in unserem Fall zwischen den Interessenlagen der Jugendlichen und den gesellschaftlich-pädagogischen Ansprüchen; beide in ihren jeweiligen historischen und kulturellen Ausprägungen.

15 Vgl. in diesem Sinne auch Groenemeyers Kritik, die Deutung jugendlichen Verhaltens als Jugendproteste habe sich mitunter vorrangig auf die objektbezogenen Voreinstellungen der Diagnostizierenden gestützt (Groenemeyer 2014, S. 61 f.). Zur Diskursanalyse als Ansatz bildungshistorischer Analysen vgl. allgemein Landwehr 2009.

für die Angehörigen dieser eingeschobenen Alterskohorte ein Kontrollproblem oder zumindest eine Integrationsaufgabe. Selbiger müsse man mit Inklusionsansprüchen und -angeboten im Sinne einer gezielten „Lückenpädagogik“ (Müller 1991, S. 231) begegnen. Zunächst war im Kaiserreich etwa ab 1890 – anfangs noch ohne positive Zielsetzung – der „Kampf um die Jugend zwischen Volksschule und Kaserne“ als ein neuer Bereich der öffentlichen Erziehung entwickelt worden. Als „Bündnis gegen die Arbeiterjugend“ beinhaltete sie eine klare staatspolitische Stoßrichtung (Berg 1991b, S. 128). Um 1910 erreichte dann eine aktiv propagierende und subventionierende staatliche Jugendpolitik ihren ersten Höhepunkt. Seit 1911 erhielt diese den Namen Jugendpflege (Hoyer 2015, S. 116).<sup>16</sup> Anfangs zielte sie nur auf die männliche Jugend. Ein Erlass für die weibliche Jugend folgte erst 1913 (Berg 1991b, S. 128) und war in seiner Geschlechterrolle typologie selbst für die damalige Zeit auffallend konservativ (Speitkamp 1998, S. 137 f.). Die „Lückenpädagogik“ adressierte die Jugendlichen nunmehr positiv und war bemüht, sie stabil für Staat und Gesellschaft zu gewinnen (Roth 1983, S. 137; Krafeld 1984, S. 21 ff.; Speitkamp 1998, S. 135 ff.).<sup>17</sup> Diese Intentionen

- 
- 16 Hiermit ist das größere Feld der Geschichte der Sozialen Arbeit im wilhelminischen Kaiserreich zwischen 1871 und dem Ende des Ersten Weltkriegs 1918 angesprochen. Vgl. hierzu die einführende Darstellung bei Hering/Münchmeier 2014, S. 41 ff. Zur Historie der staatlichen Jugendpflege bis zum Ersten Weltkrieg vgl. außerdem vertiefend: Muth 1961; Giesecke 1981, S. 59 ff.; Krafeld 1984, S. 21 ff.; Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 47 ff.
- 17 Die Belange der hiermit verbundenen Begriffsgeschichte können an dieser Stelle nicht vertieft werden. Die folgenden knappen Angaben sollen lediglich eine Orientierung hinsichtlich ihrer sozialgeschichtlichen Relevanz ermöglichen. Die Grundelemente aus Rousseaus Jugendbild fanden zunächst im positiv besetzten Leitbild des männlichen „Jünglings“ im 18. und 19. Jahrhundert ihre gesellschaftliche Verbreitung. Trotz einiger Umdeutungen im Laufe der Zeit (Roth 1983, S. 53; Dudek 2002, S. 336; Ferchhoff 2007, S. 27 f.) kann resümiert werden: „Begriffsgeschichtliche Untersuchungen zur Entstehung und Wandel des Jünglingskonzepts haben gezeigt, dass das gesellschaftlich erzeugte und alltagsgeschichtlich akzeptierte Jugendbild des 19. Jahrhunderts das des männlichen christlichen Jünglings war, das vorwiegend auf den Sohn aus bürgerlichen Schichten, nämlich den Gymnasiasten, zielte“ (Dudek 2002, S. 336; in diesem Sinne auch: Ferchhoff 2000, S. 32 ff.; Ferchhoff 2007, S. 29 f.; Zinnecker 2010, S. 492 f.). Schon hier zeigte sich ein wiederkehrendes Phänomen der Geschichte der Jugend: Die Entwicklung eines idealisierenden Leitbildes, dessen Strahlkraft weit über die tatsächliche quantitative Verbreitung hinauswies. Denn realiter konnte „weniger als 1 Promille der betreffenden Altersjahrgänge [...] angesichts der Freistellung von Erwerbsarbeit überhaupt ein Jünglingsleben führen“ (Ferchhoff 2007, S. 27). Im Sinne einer gesellschaftlichen Organisation des Jugendlebens wäre zu ergänzen: „Alle anderen waren Bauernburschen, Gesellen, Soldaten“ (Roth 1983, S. 25). Angesichts der fortlaufenden „neuen Ausformulierungen von verschiedenen Jünglingskonzeptionen“ während des 18. und 19. Jahrhunderts ist letztlich zu konstatieren, dass der Begriff des „Jünglings“ derart ausgeprägte Bedeutungswandel vollzog, dass demgegenüber das von Pädagogen stets verwendete Bild vom „ewigen Jüngling“, welches nahezu gleichlautend 150 Jahre überdauerte und Geltung beanspruchte, weitgehend eine „literarische

fanden ihren Ausdruck auf politischer Seite dann nicht selten in der Gründung außerschulischer Jugendorganisationen, die dieser Aufgabe nachkommen sollten (Giesecke 1981, S. 81 ff.; Peukert 1987b, S. 94). Als übergreifende Struktur kann allerdings eine *ambivalente* Genese von Gründungsmotiven der Heranwachsenden und ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt angesehen werden. Denn zugleich und ganz im Sinne produktiver Realitätsverarbeitung gründeten Jugendliche in den unterschiedlichen historischen Kontexten selbst außerschulische Jugendgruppen, die sich kritisch-abgrenzend auf die erfahrenen gesellschaftlichen Inklusionsansprüche bezogen (am deutlichsten in den von den Regimes als abweichend deklarierten Bereichen des Jugendlebens in den beiden Diktaturen in Deutschland). Hierbei musste es sich jedoch keineswegs immer um Konflikte zwischen älterer und jüngerer Generation handeln. Wenn die Heranwachsenden dort eine Entsprechung ihrer Dispositionen zu erkennen meinten, konnten von ihnen mit einer solchen Zielsetzung auch Jugendorganisationen aufgesucht werden, die von Erwachsenen mit einer Frontstellung gegen die bestehenden Verhältnisse initiiert (von den, die Republik aggressiv ablehnenden, Bünden nach 1918 bis zur, sich „jugendlich“ gebenden, Hitler-Jugend um 1933)

---

Fiktion“ darstellte (ebd., S. 135; Herrmann 1982, S. 21 ff.; Ferchhoff 2007, S. 28). Im Gegensatz dazu war der Begriff des „Jugendlichen“ zunächst ein partikularer, der „seinen Ursprung in der Rettungshausbewegung hatte und dort vorgeprägt wurde“ (Ferchhoff 2007, S. 28 f.). In diesem Kontext galt der „Jugendliche“ als „der Verwahrloste, Gottlose, Kriminelle, der Korrekursionsbedürftige. Der neue Ausdruck dafür – *der Jugendliche* – kam in den 1870er Jahren zuerst in der Gefangenenfürsorge vor und breitete sich von dort im Laufe der folgenden Jahrzehnte tendenziell universalisierend auf alle Bereiche der Jugendfürsorge/Jugendpflege/Sozialarbeit/Sozialpädagogik aus“ (Roth 1983, S. 157; zur grundsätzlichen Ausdifferenzierung der Lebensalter inklusive eines abschätzigen Urteils über „die Jugend“ als durch eigene Begierden gesteuert und unbeherrscht vgl. allerdings bereits Aristoteles 1980, S. 120 f.). Bei der hieraus resultierenden, im weiteren Sinne pädagogischen Reflexion und Praxis ging es entsprechend „stets um Einpassung, Anpassung, Integration, Normen- und Verhaltenskontrolle, Unterordnung, Disziplinierung und Vereinheitlichung, selbst wenn sich das negativ-repressiv konnotierte Konzept vom Jugendlichen, das vornehmlich noch vor dem Ersten Weltkrieg gegolten hatte, [...] später in das des  *jungen Staatsbürgers*“, das eher positiv besetzt war, gewandelt hatte“ (Ferchhoff 2007, S. 29; in diesem Sinne auch Hoyer 2015, S. 116 f.). Bis zu den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden Jugendliche meist pauschal und wenig reflektierend „als *verwahrloste, kriminelle, verbrecherische, gottlose* und in juristisch-(sozial)pädagogischer Semantik als *lebenskorrekturbedürftige* Personen stigmatisiert“ (Ferchhoff 2007, S. 29; weiterführend: Roth 1983; Hafenegger 1992; Dudek 1996; Ecarus et al. 2011, S. 15 ff.). Erst mit dem Einsetzen der oben erwähnten staatlichen Jugendpolitik begann dann auch eine „Imagekorrektur“ der Chiffre vom „Jugendlichen“ (Dudek 2002, S. 336). Es verschwanden „die eher negativen Konnotationen und Assoziationen und die Metapher *Jugendlicher* schien – bei aller klassen-, schicht-, milieu-, geschlechts- und lebensstilspezifischen Differenzierung von *Jugend* – einen tendenziell *wertfreien*, durchaus alltagspraktisch gebrauchsfertigen Eindruck zu machen“ (Ferchhoff 2007, S. 29).

oder mit augenscheinlichem Verständnis für die jugendlichen Bedürfnisse unterstützt wurden (etwa bei der Entstehung der bürgerlichen Jugendbewegung Ende des 19. Jahrhunderts).

Das Verhältnis der historischen Jugendgenerationen zu den außerschulischen Jugendorganisationen, die ihnen mit den oben skizzierten Inklusionsintentionen begegneten, umfasste auf Seiten der Ersteren eine Bandbreite potentieller Reaktionen, von bereitwilliger oder, im Falle von Ausschlüssen, ersehnter Eingliederung, über abgestufte Grade der inneren und äußeren Verweigerung, bis zu den Versuchen, sich den jeweiligen Inklusionsansprüchen vollständig zu entziehen und diesen mitunter aggressiv und ggf. mit der abwehrenden Gründung eigener Jugendgruppen entgegenzutreten. Entsprechend resümierte Reulecke für das 20. Jahrhundert:

„Unter gesellschaftsgeschichtlichem Aspekt und vor dem Hintergrund solch längerfristiger Betrachtung erweisen sich die oft als ‚Jugendprotest‘ bezeichneten ‚Jugendbewegungen‘ der letzten achtzig Jahre weniger als selbstbestimmte innovative Aufbruchsbestrebungen, sondern als mehr oder weniger spontane Versuche, auf eine als allzu drückend empfundene Indienstrafe der Jugend zu reagieren und entsprechende Gängelungen abzuwehren“ (Reulecke 1988, S. 251).

Der obigen Diagnose sowie den anhaltenden Debatten zur Frage, ob die Geschichte der Jugend als Geschichte dynamischer Generationenkonflikte zu interpretieren sei, ist allerdings der Hinweis auf eine zweite Inklusionsstrategie einiger Vertreter der jeweils älteren Generationen hinzuzufügen. Dieser hebt deren eigene Interessen an einer Umwandlung der gesellschaftlichen Verhältnisse hervor:

„Selbstverständlich sind die jeweiligen Jugendgenerationen ein identifizierbarer Teil der konkreten Gesellschaftsgeschichte; sie erleben innergesellschaftliche Spannungen und mentalitätsgeschichtliche Brüche meist besonders intensiv und reagieren auch besonders sensibel auf entsprechende Zumutungen, sind aber zugleich auch Strategien zu ihrer Instrumentalisierung für gesellschaftsstabilisierende wie gesellschaftskritische Zwecke in besonderer Weise ausgeliefert“ (ebd.).

Ob sich Generationenkonflikte ausbilden, hängt somit nicht allein vom Vorhandensein gesellschaftlicher Inklusionsansprüche ab, sondern von deren Passung mit den Interessen und Abneigungen der Heranwachsenden, mit denen diese sie subjektiv wahrnehmen. Entsprechend stellt das Feld jugendlicher Abwehrreaktionen – vom Jugendprotest bis zur Jugendgewalt – durchaus nicht immer (nur) einen Ausdruck schwelender Generationenkonflikte dar. Vielmehr können diese unter bestimmten Konstellationen in deskriptiver Betrachtung sogar

in gewissem Umfang als systemfunktional angesehen werden – beispielsweise die umfangreiche Beteiligung jugendlicher HJ-Angehöriger an der antisemitischen Gewalt während der NS-Zeit (Benecke 2015a, S. 55 ff.).

Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Jugendgewalt unterlag hingegen häufig einigen Deutungsproblemen. Dieses soziale Phänomen wurde und wird in öffentlichen Debatten mitunter skandalisierend diskutiert und dargestellt (vgl. mit aktuellerem Bezug zum Landtagswahlkampf in Hessen 2008 die Beiträge in Brumlik 2008), ohne der historisch „geradezu zyklischen (nicht zwangsläufigen) Wiederkehr von unterschiedlichen Formen von jugendlicher Gewalt“ allzu viel Aufmerksamkeit zu schenken (Hafeneger 1994, S. 7). Dies hatte dann zur Folge, dass entsprechende Vorkommnisse als spezifische Problemlagen der jeweiligen Epoche ausgemacht werden konnten und nicht als je kontext- und situationsabhängige Ausdrucksformen einer überdauernden Grundstruktur der Sozialisation Jugendlicher erkannt wurde (ebd., S. 8 ff.). Beim hierbei zur Anwendung kommenden Gewaltverständnis handelte es sich schließlich zudem um einen wenig geschärften „Sammelbegriff für ein breites Spektrum von unterschiedlichen, historisch sich verändernden Auffälligkeiten und Verhaltensweisen“ (ebd., S. 9 f.). Das zyklische Auftreten der öffentlichen Jugendgewalt-Debatten wäre demnach stärker zu berücksichtigen, während der dabei maßgebende Gewaltbegriff differenzierter ausfallen müsste, um eine historische Vergleichbarkeit herzustellen.

Letztlich ist die Annahme, Jugendliche seien „aktive Agenten ihrer eigenen Geschichte“ (Gillis 1980, S. 215), die sich „in eigener Regie“ (Tenbruck 1962) sozialisieren, also zumindest dahingehend zu relativieren, dass ihr Verhalten in Relation zu setzen ist:

- 1) Zu den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens;
- 2) Zur Struktur der konkreten Inklusionsangebote und -aufforderungen (u. a. durch außerschulische Jugendorganisationen);
- 3) Zu den Instrumentalisierungsversuchen durch Vertreter der älteren Generationen, die sich gegen die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse richteten oder zumindest spezifisch-partikulare gesellschaftspolitische Ziele verfolgten (vgl. exemplarisch bezogen auf das Beispiel der NS-Machtübernahme: Reulecke 1986, S. 1 ff.).<sup>18</sup>

---

18 Hoyer resümiert entsprechend: „Echte jugendliche Gegenkulturen hatten es schwer sich zu behaupten. Fast alle Ansätze selbstorganisierter Jugendgruppen gerieten alsbald ins Fahrwasser der Obrigkeit“ (Hoyer 2015, S. 117).