



Leseprobe aus Blumenthal, Sting und Zirfas, Pädagogische Anthropologie der
Jugendlichen, ISBN 978-3-7799-6178-9

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6178-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6178-9)

biographischer Optionen verlangt (vgl. King 2010, S. 10). Jugend „verschwindet“ in einem universalisierten Habitus von Jugendlichkeit (vgl. Winkler 2012, S. 256). Sie geht nach Winkler in einer verallgemeinerten neuen Anthropologie auf, in der Heranwachsende als „Humankapital“ betrachtet und zum Kompetenzerwerb verpflichtet werden, während jugendtypische Besonderheiten als zu eliminierende Störungen und Abweichungen negiert werden (vgl. ebd., S. 262, 272 f.). Die Jugendphase wird mit dem Anspruch der „Selbstopтимierung“ verbunden, der über das Jugendalter hinaus auch Erwachsenengenerationen erfasst (vgl. die Beiträge von *Jutta Ecarius* und *Gudrun Morasch* in diesem Band; Reinders 2016, S. 156 f.). Damit verbunden ist die Tatsache, dass die Gruppe der Jugendlichen im Zuge der demographischen Entwicklung im Vergleich zu älteren Bevölkerungsgruppen an Gewicht verliert (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 10 ff.), was mit einer Verringerung an gesellschaftlicher Aufmerksamkeit einhergeht.

Die skizzierten Tendenzen deuten an, dass das gesellschaftlich etablierte Verständnis von „Jugend“ als Lebensphase ins Wanken geraten ist. Historische Studien heben hervor, dass es zwar „zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte“ junge Menschen gab, dass die Perspektive auf Jugend als eigenständige Lebensphase jedoch eine „bürgerliche Erfindung“ darstellt, die in Europa im Verlauf des 19. Jahrhunderts aufkam und mit der Verlängerung des Lebenslaufs infolge gestiegener Lebenserwartung zusammenhing (Richter 2011, S. 27; Grimm 2012, S. 38 f.). Noch für die Zeit bis 1900 konstatieren Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 16), dass es vor allem zwei Lebensphasen gab: „Kindheitsalter“ und „Erwachsenenalter“. Die Entstehung von Jugend als gesonderter Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter scheint an die Etablierung von Bildungsinstitutionen und die Verpflichtung zu längerdauernden Bildungs- und Ausbildungswegen gekoppelt zu sein. Der damit verbundene „Bildungsaufschub“ brachte einen biographischen Freiraum und Experimentierraum hervor, der sich vor der Übernahme beruflicher und familiärer Verpflichtungen ausbreitete (vgl. Schröder 2016, S. 82).

Die Eigenständigkeit der Jugendphase wurde in der zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkommenden Jugendforschung unterschiedlich eingeschätzt. Während z. B. Förster in seiner „Jugendlehre“ von 1904 die Notwendigkeit von erwachsenen Vorbildern, Orientierungen und einer „liebvollen Begleitung der Jugendlichen in der schwierigen Phase des Erwachsenwerdens“ betonte (Grimm 2012, S. 41), gründete sein Schüler Bernfeld einen „Schimpfverein“, der die Erziehungsmethoden der Eltern kritisierte. In seinen jugendtheoretischen Schriften strebte er danach, die „Eigenart der Jugend“ aufzuzeigen (ebd., S. 45, 49). Die Besonderheit der Jugend wurde mit Vorstellungen der Reform und Erneuerung, der Zukunftsbezogenheit und des „Aufbruchs“ verbunden (vgl. King 2010, S. 9 f.). Das daraus resultierende „Jugendmodell“ der zumindest partiellen Freisetzung der Jugendlichen von den Verpflichtungen der Erwachsenengesellschaft

zugunsten eines Moratoriums, das der Entwicklung, Bildung und Qualifizierung dient, das zugleich Möglichkeiten zur Selbst- und Lebenserprobung eröffnet und das schließlich den Übergang in die Erwachsenenposition zu einem mehr oder weniger krisenhaften, konfliktreichen Prozess macht, löst sich nach Schröer gegenwärtig infolge von längeren, unsicheren Übergängen und „neuen Mischungen von Medien, Familie, Mobilität, Freizeit, Lernen und Arbeit“ auf (Schröer 2016, S. 94 f.). Als Konsequenz davon „muss heute die Abfolge des Lebenslaufs neu diskutiert werden“ (Richter 2011, S. 31).

Vor diesem Hintergrund erscheint uns eine theoretisch-anthropologische Vergewisserung angebracht, die die Perspektive auf „Jugenden“ – auf eine Pluralität unterschiedlicher Fassungen von Jugend – richtet. Diese Einleitung versucht der heterogenen Forschungssituation und der szientifischen Diffusität des Jugendlichen dadurch gerecht zu werden, dass sie die bisher in den neueren pädagogischen Anthropologien unternommenen Versuche, „den“ Menschen vor dem Hintergrund historisch-apriorischer Kategorien zu verstehen, auf die Jugenden bezieht. Analog dazu kann man sagen, dass wir als pädagogische Anthropolog*innen nicht (mehr) wissen, was (die) Jugend ist, dass wir aber in spezifischen Blickwinkeln den Versuch unternehmen können, Jugenden zu verstehen und pädagogisch zu diskutieren. Dazu nehmen wir im Folgenden: 1. die verdichtete Entwicklung (Zeitlichkeit), 2. die jugendkulturellen Szenen (Räumlichkeit), 3. die generativen Beziehungen (Sozialität), 4. den Umgang mit Sexualität (Körper, Psyche und Soziales), 5. die Suche nach einer Identität (Subjektivität) und 6. die Problematik des Übergangs (Liminalität) in den Blick (vgl. Zirfas 2004; Wulf/Zirfas 2014). Wir werden dabei weder eine historische noch eine interkulturelle Perspektive mitbedenken, mithin Perspektiven, die die Thematik der „Jugenden“ noch einmal diversifizieren würden (vgl. Levi/Schmitt 1996/7 und die Beiträge von *Cornelia Giebeler*, *Kristin Straube-Heinze* und *Christoph Wulf* in diesem Band).

1. Zeitlichkeit: Jugend als verdichtete Entwicklungsphase

In psychologischen Zugängen wird Jugend bzw. Adoleszenz als „Entwicklungsphase“ betrachtet (Dreher et al. 2011, S. 49); dabei wird der Adoleszenzbegriff in der Entwicklungspsychologie synonym zum Jugendbegriff verwendet (vgl. Hübner-Funk/King 2010, S. 3). Die Besonderheit der Entwicklung in der Jugendphase besteht nicht nur in der lebensphasengebundenen Besonderheit der Entwicklungsprozesse (vgl. Richter 2011, S. 27 f.), sondern auch darin, dass es in dieser Zeit besonders markante und vielfältige Veränderungen auf biologischer, kognitiver und sozialer Ebene gibt. Jugend ist somit eine Phase verdichteter Entwicklung, die zu einer Veränderung menschlichen Verhaltens und Erlebens über die Zeit führt (vgl. Dreher 2011, S. 33). Als Beginn jugendlicher

Entwicklung gelten in der Entwicklungspsychologie die biologischen Veränderungen, die mit der Pubertät verbunden sind, vor allem die Geschlechtsreife. Während die physiologischen Veränderungen als anthropologische Konstante betrachtet werden, sind die damit einhergehenden Bedingungen des Aufwachsens kulturell und historisch variabel (vgl. King 2010, S. 12).

Die Perspektive auf das Jugendalter als Entwicklungsphase geht von einer grundlegenden Plastizität des Menschen aus, die eine Veränderung der Person und des Person-Umwelt-Verhältnisses mit der Zeit ermöglicht. Daraus ergeben sich zwei Fragen: die Frage nach den thematischen Aspekten von Entwicklung und die Frage nach ihrer zeitlichen Dynamik. Die thematischen Aspekte der Entwicklung im Jugendalter wurden entlang unterschiedlicher Entwicklungstheorien wie z. B. der Theorie kognitiver Entwicklung von Piaget (1974), der Theorie der Moralentwicklung von Kohlberg (1996) oder der psychosozialen Entwicklungstheorie von Erikson (1966) zu bestimmen versucht. Ein integratives Konzept stellt das auf Havighurst beruhende Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ dar, das aufgrund der darin enthaltenen pädagogischen Perspektive der Notwendigkeit einer Unterstützung und Begleitung von Entwicklungsprozessen (vgl. Flammer 2009, S. 92, 102) vor allem in pädagogischen Kontexten weite Verbreitung findet. Entwicklung vollzieht sich nach diesem Konzept durch die Bewältigung von Aufgaben, die den körperlichen Veränderungen des Organismus, den Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft und den Werten und Zielen, die sich das Individuum selbst setzt, entspringen (vgl. Havighurst 1972). Für das Jugendalter werden u. a. „(1) die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Körperkonzept Identität, Komponenten der Selbstregulation und Verantwortungsübernahme), (2) die Gestaltung von Beziehungen (Bindung und Ablösung im Kontext von Familie und Peergruppe, Freundschaft und Partnerschaft), (3) die Konkretisierung von Lebensentwürfen (soziale und berufliche Kompetenzen, Wertorientierungen, Rollenübernahme und Entwürfe von Zukunft und Lebensstil)“ als zentrale Thematiken hervorgehoben (Dreher et al. 2011, S. 53).

Die Frage, welche zeitliche Dynamik jugendliche Entwicklungsprozesse entfalten, wird unterschiedlich beantwortet. Frühe entwicklungspsychologische Konzepte betonten den Umbruchcharakter und die Krisenhaftigkeit der Adoleszenzentwicklung. Nach Erikson verläuft Persönlichkeitsentwicklung „wegen des radikalen Wechsels in der Perspektive“ prinzipiell krisenhaft (Erikson 1966, S. 61). Die Adoleszenzkrise gilt dabei als besonders markante Krise, die durch das „rasche Körperwachstum“ und die „neue Eigenschaft der physischen Geschlechtsreife [...] alle Identifizierungen und alle Sicherungen, auf die man sich früher verlassen konnte“, in Frage stellt (Erikson 1966, S. 106). Nach Dreher et al. (2011, S. 50 f.) hat sich inzwischen eine „Wende von Krisenkonstellationen hin zu Bewältigungskonzepten“ vollzogen. Entwicklung wird eher als sukzessive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben betrachtet, die mehr oder weni-

ger störungsfrei verläuft. Streeck-Fischer et al. (2009, S. 183, 186) verweisen demgegenüber darauf, dass die Adoleszenz eine „Zeit der biopsychosozialen Umstrukturierung“ darstellt, die mit dem Verlust des inneren und äußeren Gleichgewichts einhergeht und Grenz- und Regelverletzungen mit sich bringen kann. Die Plötzlichkeit der Veränderungen kann eine zeitlich begrenzte Krisensituation hervorrufen, in der „die Grenzen zwischen Normalität und Pathologie unklarer werden.“ Sie plädieren daher für die Beibehaltung des Begriffs der Adoleszenzkrise (vgl. ebd., S. 187).

Jugendliche Entwicklung verläuft demnach diskontinuierlich. Sie ist mit einer mehr oder weniger ausgedehnten Periode des Dazwischen-Lebens oder der „Schwebe“ verbunden (Schröer 2016, S. 95), die Zustände der Liminalität und des Übergangs zu einem wesentlichen Kennzeichen des Jugendalters macht.

2. Räumlichkeit: Die jugendkulturellen Szenen

Nimmt man die Räume in den Blick, in denen Jugendliche aufwachsen und sich entwickeln, so sind nach wie vor die familiären und die schulischen Räume (u. a. auch Schulhöfe) von großer Bedeutung für sie (vgl. Ecarius 2009; Hagedorn 2014; Shell Deutschland 2010, 2015). Geht man über diese traditionellen institutionellen Räumlichkeiten hinaus, so lässt sich ein Trend ausmachen, der immer mehr von lokalen milieuspezifischen Jugendkulturen weg und hin zu individualitätsbezogenen und globalen Jugendkulturen geht (vgl. Ferchhoff 2011). Attestiert wird den außerfamiliären und außerschulischen Jugendräumen insgesamt nicht nur eine Tendenz zur Individualisierung und Globalisierung, sondern auch eine Mediatisierung, eine Kommerzialisierung und eine abnehmende Bindungskultur (vgl. ebd., S. 62). Paradigmatisch sind als jugendkulturelle Räumlichkeiten etwa das Internet, die Shopping Mall, das Kino bzw. das Fastfood-Restaurant (vgl. Schmidt 2019 und ihren Beitrag in diesem Band) in den Blick zu nehmen. Daneben finden sich zudem noch die klassischen Sozialisationsräume wie der Betrieb, der Sportverein, die Kirche und die Hochschule oder auch die pädagogischen Jugendeinrichtungen sowie Cafés, Discotheken und Kneipen, aber auch Schwimmbäder, Grünanlagen, Tankstellen und Parkplätze (vgl. Sting 2019), die für Jugendliche hoch attraktiv sind. Jugendkulturelle Räume sind gekennzeichnet durch „die Vielfalt, die Zersplitterung, die Schnelllebigkeit, den Eklektizismus, die Ambivalenzen, die Binnendifferenzierung“ (Ferchhoff 2011, S. 201), die mit einem flexiblen und gesampelten Mix jugendkultureller Szenen und Stile korrespondieren (vgl. den Beitrag von *Brigitte Hipfl* in diesem Band).

Diese Räume dienen Jugendlichen zu unterschiedlichen Zielen und Zwecken. Hier geht es nicht nur – im kritischen Blickwinkel – um jugendspezifische Gewalthandlungen, um rausch- und suchtorientierte Drogenexperimente oder um Konsum- und Medienterror, sondern – in einer durchaus positiven Bildungs-

und sozialisatorischen Perspektive – um kommunikatives, soziales und sportliches Verhalten, um Flanieren und Performen, um Partnersuche, Erotik und Sexualität (vgl. Zinnecker 1997).

Wenn von jugendkultureller Räumlichkeit die Rede ist, werden häufig Jugendzonen benannt, die eine spezielle Mischung aus architektonischen Gegebenheiten, performativen Praktiken und Ästhetiken sowie Interessen- und Motivationslagen Jugendlicher darstellen. Räumlichkeit wird in diesem Sinne nicht nur architektonisch, sondern auch performativ, symbolisch und sozial-interaktiv verstanden. „Jeder Raum weist eine materiell-physische Komponente, ein institutionalisiertes und normatives Regulationssystem, Regeln sozialer Interaktions- und Handlungsmuster und ein räumliches Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem auf“ (Ecarius 1999, S. 62 f.)

Auch in diesem Feld ist die Forschung häufig mit sehr heterogenen, kaum abgeschlossenen und wenig strukturierten, sehr dynamischen und fluiden Erscheinungen konfrontiert. Jugendkulturelle Räume oder Zonen lassen sich zwar als Ort der Bearbeitung, der Bewältigung oder auch Gestaltung jugendspezifischer Thematiken verstehen. Diese haben sich seit den 80er Jahren sprunghaft entwickelt, so dass selbst Kenner der Zonen die „Vielfalt, die Zersplitterung, die Schnelllebigkeit, den Eklektizismus, die Ambivalenzen, die Binnendifferenzierung und den Mix jugendkultureller Zonen und Stile“ (Ferchhoff 2011, S. 201) nicht mehr reflektieren können. Ferchhoff zählt 2011 allein fast 30 jugendkulturelle Zonen auf, die sehr spezifische Räumlichkeiten, Gesellungsformen und freizeitbezogene Aktivitäten nach sich ziehen, und die in sich noch einmal durchlässig, offen und dynamisch sind. In diesem Sinne sind jugendkulturelle Zonen „wolkige Formationen. Sie sind themen-, treffpunkt-, erlebnis- und eventorientiert, ständig in Bewegung und ändern ständig ihre Gestalt“ (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2001, S. 21). Dazu kommt, dass Jugendkulturen nicht unbedingt miteinander konkurrieren und es so möglich ist, an verschiedenen Räumlichkeiten dieses „gleichzeitigen Nebeneinanders“ (Lau) teilhaben zu können (vgl. die Beiträge von *Diana Lohwasser* und *Thomas Senkbeil* in diesem Band).

Unter strukturellen Gesichtspunkten finden sich jugendliche Räume oft gegensätzlich und ambivalent konturiert: einerseits als Übergangsräume, die andererseits Festlegungen und Identitätsprozesse ermöglichen sollen; einerseits als Räume schwindender Fremd- und zunehmender Eigenkontrolle, andererseits als Räume, die juristisch abgesichert sind; einerseits als (kontrollierte) Räume des Lernens und der Ausbildung, andererseits als Freiräume der Selbstgestaltung und der Abweichung; einerseits als Räume der (ökonomischen) Abhängigkeit (von den Eltern), andererseits als Räume der (soziokulturellen) Selbstentfaltung und des Experiments (vgl. Ecarius 1999, S. 65 ff.); einerseits als abgedunkelte Räume, die andererseits mit enormen Lichteffekten aufgeladen werden (Discotheken); einerseits als Räume, in denen sich Gegensätze und Gegenständlich-

keiten auflösen, andererseits als geschlossene Räume, die nur verinselte Raumsozialisationsprozesse zulassen (vgl. Löw 1999, S. 52 f.).

3. Sozialität: Die generativen Beziehungen

Nach King hängt die Bedeutung der Jugendphase davon ab, wie Gesellschaften Formen der Weitergabe der materiellen und ideellen Kultur entwickeln und zugleich Innovation ermöglichen. „Über die Definition und soziale Gestaltung von Lebensphasen, von ‚Jugend‘ oder ‚Erwachsenheit‘, wird in historisch variierenden Formen auch die Spannung von Weitergabe und Erneuerung in Generationenbeziehungen und Bedingungen des Generationswechsels reguliert“ (King 2010, S. 12). Die soziale Konstruktion von Jugend stellt somit eine soziale Form der Regulation von Generationenverhältnissen dar, in denen sich eine „Ablösung“ vollzieht. Der psychosoziale Prozess der „Ablösung von den“ Eltern oder erwachsenen Vorbildern erscheint ambivalent, da er immer auch die „Ablösung der“ vorausgehenden Generation enthält (ebd., S. 13) und diese mit ihrer Endlichkeit und Vergänglichkeit konfrontiert.

Im historischen Rückblick werden Verschiebungen in der Machtposition von älterer und jüngerer Generation erkennbar, die mit der gesellschaftlichen Dynamik zusammenhängen. Das Verhältnis der Generationen wurde erstmalig durch Schleiermacher in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts problematisiert. Er geht davon aus, dass die Tradierung von Kultur und Sitte über den Wechsel der Generationen erfolgt, wobei dies in früheren Gesellschaften weitgehend unbewusst und ungeplant im Zusammenleben erfolgte. Zu seiner Zeit wird diese Tradierung fraglich. Mit der Entstehung von öffentlichen Erziehungsanstalten wird sie zu einer Tätigkeit, die Bewusstheit und Reflexivität erfordert und die die Entwicklung einer Erziehungstheorie notwendig macht. Das Generationenverhältnis nimmt Schleiermacher als Ausgangspunkt für seine Erziehungstheorie, deren Grundfrage – „was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1983, S. 38) – allerdings auf einem asymmetrischen Generationenverhältnis beruht, in dem die Dominanz der älteren Generation nicht hinterfragt wird.

In Mannheims Generationenkonzept wird die gesellschaftliche und kulturelle Dynamik stärker akzentuiert, was eine Veränderung des Generationenverhältnisses mit sich bringt. Aufgrund der kontinuierlichen „Fortbildung“ der Kultur haben neue Generationen „einen ‚neuen Zugang‘ zum akkumulierten Kulturgut“, was einen „neuartigen Ansatz bei der Aneignung, Verarbeitung und Fortbildung des Vorhandenen“ erfordert (Mannheim 1964, S. 530 f.). Damit wird die Autorität der älteren Generation hinterfragt; ihr „Absterben“ dient „dem nötigen Vergessen“, das das Weiterleben der Gesellschaft durch Erneuerung und neu-einsetzende Tat“ ermöglicht (ebd., S. 532). Die Jugendgeneration erfährt durch

Mannheim eine gesellschaftliche Aufwertung, da sie als Träger der Erneuerung die dynamische Weiterentwicklung von Gesellschaft und Kultur vorantreibt. Zwar konstatiert auch er im Generationenwechsel ein weitgehend unbewusstes und ungewolltes Hineinwachsen in die bestehende Tradition, die den „Fonds des Lebens“ bis hin zu Lebenshaltungen, Gefühlsgehalten und Einstellungen umfasst. Ab dem Alter von etwa 17 Jahren erkennt Mannheim jedoch eine neu aufkommende „Möglichkeit des In-Frage-Stellens“ und des „selbstexperimentierenden Lebens“, durch die überlieferte Bewusstseinsgehalte und Einstellungen problematisch und reflexiv werden (ebd., S. 538 f.). Diese Reflexion des Überlieferten kann nicht von der älteren Generation vermittelt werden, da sie nicht an der neuen sozialen und geschichtlichen Lagerung der jüngeren Generation und der damit verbundenen „Erlebnisaufschichtung“ partizipiert. Stattdessen gibt es eine „rückwirkende Tendenz“, die zu einer Wechselwirkung der Generationen führt: „nicht nur der Lehrer erzieht den Schüler, auch der Schüler den Lehrer“ (ebd., S. 540).

King bezeichnet die mit der Ablösung der älteren Generation verbundene Übernahme von „Wirkmächtigkeit, Produktivität und Sorge für Andere“ als „Generativität“ (King 2010, S. 16). Die mit dem Jugendalter verbundenen psychosexuellen Wandlungsprozesse betrachtet sie als „Motor der Neustrukturierung“ und der Entstehung von Neuem (King 2011, S. 83 f.). Die zunehmenden Anforderungen an Flexibilität, Mobilität und Jugendlichkeit, die gegenwärtig an junge und Erwachsenengenerationen gestellt werden, führen allerdings dazu, dass die Grenzen zwischen den Generationen sowohl gesellschaftlich als auch innerfamiliär verschwimmen. Indem auch Eltern unter dem Zwang zur flexiblen Anpassung an eine beschleunigte gesellschaftliche Dynamik nach Erneuerung und Aufbruch streben, anektieren sie Möglichkeitsräume und „Zeit der Nachkommen“ (King 2010, S. 17). Es entsteht eine neuartige Konkurrenz der Generationen, in der sich Spielräume der Heranwachsenden für die selbsttätige Erprobung von Neuem und die Gestaltung von Übergängen zu verflüchtigen drohen. Jugend als eigenständige, abgegrenzte Lebensphase wird damit aus der Generationenperspektive in Frage gestellt.

4. Körper, Psyche und Soziales: Jugendliche Sexualität

Für die mit dem vorliegenden Band angestrebte Betrachtung zentraler Dimensionen der Konzepte und Bilder von Jugend sowie ihrer pädagogischen Implikationen scheint eine Beschäftigung mit Sexualität relevant, die über Körperlichkeit hinausgeht, ohne diese jedoch zu negieren. Verbleibt man zunächst in einer körperlich-biologischen Perspektive, so lässt sich die Jugendphase anhand physischer Transformationen eingrenzen, die vom Körperwachstum, der Entwicklung der Geschlechtsorgane und die mehrmalige Veränderung der Körper-

proportionen (vgl. Siegler et al. 2011, S. 116) bis zur hormonell initiierten Umstrukturierung des Gehirns und des Nervensystems reichen (vgl. Sisk/Zehr 2011, S. 92 f.). Diese physischen Transformationen führen laut dem Erziehungswissenschaftler Helmut Fend in der Summe dazu, „dass der Mensch in dieser Lebensphase quasi in einen neuen Körper hineinwächst“ (Fend 2000, S. 92 f.). Der physische Übergang vom kindlichen zum jugendlichen Körper ruft nicht nur psychosoziale Bewältigungsanforderungen hervor, sondern er geht auch mit dem sozialen und soziokulturellen Übergang vom Kind über den Jugendlichen zum Erwachsenen einher.

Geht man von einer sexualwissenschaftlichen Perspektive aus und blickt aktuell auf die Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen, welche Jugendsexualität theoretisch oder empirisch beforschen, so lässt sich mit Sigusch festhalten, dass aktuell keine Sexualtheorie beanspruchen kann, wissenschaftlich leitend zu sein (vgl. Sigusch 2013, S. 127). So zeichnet aktuelle wissenschaftliche Begriffe von Sexualität im Wesentlichen aus, dass sie über die Ebene von Körper und Fortpflanzung hinaus vor allem psychische Entwicklungen (vgl. Quindeau 2012) sowie auch Beziehungs-, Identitäts- und Lustaspekte von Sexualität zum Forschungsgegenstand machen (vgl. Sielert 2015).

In den Sexualwissenschaften wird das Verständnis und die Kritik der Freud'schen Trieblehre, welche nach wie vor gesellschaftliche und wissenschaftliche Vorstellungen von (Jugend-)Sexualität prägt, diskutiert. Vor allem Freuds Arbeit *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, welche erstmals 1905 erschien, hat Grundlegendes zur wissenschaftlichen Theoriebildung um (Jugend-)Sexualität beigetragen. Nach Freud verläuft die menschliche Entwicklung entlang des Ausstariens zwischen Trieb und Triebhemmung. Unbewusste Strebungen, deren Kern „das Sexuelle“ bilden, leiten menschliches Verhalten und Erleben. Ein in seiner psychosozialen Ausgestaltung geschlechtsspezifischer Sexualtrieb ist in diesem Gedankengebäude als Primärtrieb „angeboren“. Der Triebbegriff wie auch die Begriffe des Begehrens oder des Wunsches deuten an, dass es Freud wesentlich darum ging, das Unzugängliche, welches dem Subjekt momentan nicht verfügbar ist, als dynamisches Moment der (sexuellen) Entwicklung herauszustellen (vgl. Quindeau 2012, S. 26). Nicht nur hat Freud hiermit zum „ersten Mal in der Geschichte überhaupt ein Körper und Geist zusammendenkendes Entwicklungsmodell der Sexualität entworfen [...], das die gesamte Lebensspanne umfasst“ (Reiche, zit. n. Freud 2009, S. 20). Er hat auch das zu seiner Zeit vorherrschende normalisierende Denken bezüglich sexueller Verhaltensweisen und das Rationalitätsideal der Moderne transzendiert. Indem Freud sexuelle Lust als eigenständiges Sexualziel charakterisiert, ermöglicht er ein breiteres, über Fortpflanzungsaspekte hinausgehendes Verständnis von Sexualität. Aufbauend auf sein Werk entscheidet sich aus einer aktuellen sexualwissenschaftlichen Perspektive die Frage, wie Jugendsexualität als theoretischer Begriff gefasst werden kann, anhand eines Zusammenspiels sozialer, psychischer und physi-

scher Transformationsprozesse. Diese finden teils eng ineinander verzahnt, teils über einen langen Zeitraum der Jugendphase erstreckt statt. Auch Jugendsexualität wird daher zu einer diffusen Größe, welche am ehesten in Abgrenzung jugendlicher Sexualität von kindlicher und erwachsener Sexualität beschrieben werden kann.

Der wissenschaftliche Diskurs um kindliche Sexualität wird in zwei Stränge, das homologe und das heterologe Paradigma unterteilt. Vertreter*innen des homologen Paradigmas wie Moll, Havelock Ellis, Kinsey und zuletzt Bancroft betreiben empirische Forschung aus der Perspektive, dass Kinder- und Erwachsenensexualität sich strukturell ähneln (vgl. Schmidt 2012, S. 62). Unter anderem betonen sie, dass es keine Latenzzeit – wie Freud sie für das 6. bis 12. Lebensjahr ausgemacht hat – gibt. So belegen etwa empirische Studien das Vorkommen von „Selbstbefriedigung“ vor und in dieser Altersspanne sowie auch das Auftreten von Verliebtheit (vgl. Rademakers, zit. n. Schmidt 2012, S. 64). Eine grundlegende Kritik an der Position der Homologiker*innen geht dahin, dass sie kindlichen sexuellen Handlungen eine ähnliche Bedeutung zuschreiben, wie den ähnlichen sexuellen Handlungen im Erwachsenenalter.

„Homologiker tendieren dazu, in sexuellen Reaktionen und Akten zu denken, nicht in Bedeutungen oder Beziehungen. Und indem sie die kindliche Sexualität der Erwachsenensexualität analogisieren, übersehen sie gelegentlich, dass gleichförmige Handlungen noch lange nicht dasselbe bedeuten, weil Kinder noch nicht die sexuellen Skripte und Bedeutungszuschreibungen der Erwachsenen haben. Das Manipulieren der Genitalien, selbst wenn es zu Erregung und Orgasmus führt, ist beim Kind immer etwas anderes als die Masturbation des Erwachsenen mit erotischen Phantasien, erotischen Szenen und Geschichten“ (Quindeau 2012, S. 64).

Das Lager der Heterologiker*innen besteht vor allem aus Theoretiker*innen, welche sich auf die Psychoanalyse beziehen. Das von Freud entwickelte Phasenmodell der infantilen Sexualität wird von Heterologiker*innen kritisch diskutiert, wobei auch bemängelt wird, dass einige verbreitete Kritikpunkte in einem mangelnden Verständnis der Psychoanalyse wurzeln (ebd., S. 2). So gelänge es Freud in seiner Arbeit, entgegen einigen moderneren Theoretiker*innen, die Ebene des Körpers, der Affekte und der sozialen Beziehungen hinsichtlich kindlicher Sexualität zusammenzudenken (vgl. ebd., S. 32).

Die Differenz der kindlichen, jugendlichen und erwachsenen Sexualität lässt sich mit Quindeaus Bezügen auf Laplanches „Allgemeine Verführungstheorie“ erläutern, die mit der Vorstellung operiert, dass je nach Alter (und Entwicklung) Menschen spezifische Fähigkeiten zu symbolisieren haben. Sexuelle Erregung entsteht hierin ebenso durch körperliche Prozesse wie auch durch un-/bewusste Phantasien, welche zu den psychischen Vorgängen zählen (vgl. ebd., S. 30). „Die heterologe Position [...] kann man, Volkmer Sigusch paraphrasierend, so

kennzeichnen: Das Kind begehrt, aber nicht wie der Erwachsene – und auch nicht den Erwachsenen“ (ebd.).

Wie bereits erwähnt nahm Freud an, dass die sexuellen Interessen von Kindern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren auf Grund anderer, bedeutenderer Entwicklungsaufgaben stark zurückgehen und bezeichnete diese Phase als „Latenzphase“ oder „Latenzzeit“ (vgl. Wanzeck-Sielert 2013, S. 359). Vor dem Hintergrund einer psychoanalytischen Konzeption relativiert auch die Erziehungswissenschaftlerin Wanzeck-Sielert die Vorstellung einer Latenzzeit der sexuellen Entwicklung in der Kindheit. Sie geht davon aus, dass die Kommunikation rund um Sexualität insgesamt in dieser Entwicklungsphase weniger sichtbar ist.

„Es dominieren die Bedürfnisse nach Intimität und Eigensinn. Vor Erwachsenen versuchen die Mädchen und Jungen ihre sexuellen Interessen zu verbergen, zwischen den gleichaltrigen Peers spielen sie eine wichtige und zentrale Rolle, wobei gleichgeschlechtliche Freundschaften bevorzugt werden. Diese gleichgeschlechtlichen Kontakte und Beziehungen eröffnen vielfältige Möglichkeiten, sich in der Geschlechterrolle auszuprobieren und den weiblichen bzw. männlichen Körper besser kennen zu lernen“ (ebd., S. 360).

Bezogen auf Jugendsexualität schlägt die Heterologikerin Quindeau (2012, S. 42) vor, sexuelle Reifung in der Adoleszenz nicht als Neuanfang im Sinne der Annahme einer Latenzzeit, sondern als „Knotenpunkt innerhalb des Entwicklungsverlaufs“ zu begreifen. Die Adoleszenz versteht Quindeau hiermit als Phase der „Umschrift“ bereits erworbener Erfahrungen durch körperliche und psychische Reifung.

Neben diesen psychologischen und psychoanalytischen sexualwissenschaftlichen Modellen widmet sich eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die Sexualpädagogik, vor allem den Funktionen von Sexualität. Lust, Fortpflanzung, Beziehungen und Identitäten sowie verwandte Themen des Umgangs mit Sexualität wie Verhütung, Kommunikation, Pornographie etc. werden aufgearbeitet und empirisch rekonstruiert (vgl. Sielert 2015).

Konstitutive Elemente für Jugendsexualität sind aus der sexualpädagogischen Perspektive Sielerts das Alter sowie die Erstmaligkeit von romantischen Beziehungen oder von Praktiken wie Küssen, Petting und genitalem Sex (vgl. ebd., S. 118). Für den wissenschaftlichen Diskurs um Jugendsexualität waren im deutschsprachigen Raum lange die quantitativen BZgA-Studien maßgeblich. In diesen Daten zeigt sich eine Annäherung des Alters der beforschten weiblichen und männlichen Jugendlichen bei der Aufnahme der genannten sexuellen Aktivitäten. Auch nähern sich sexuelle Werte männlicher und weiblicher Jugendlicher tendenziell an.