

Jugendforschung

Friederike von Gross

Informelles Lernen in Jugendszenen

Zum Erwerb berufsrelevanter
Kompetenzen in Jugendszenen am
Beispiel der Visual Kei-Szene

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: von Gross, Informelles Lernen in Jugendszenen, ISBN 978-3-7799-2463-0
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

1. Einleitung

Aktuelle Studien wie die »Jugend.Leben« (Maschke et al. 2013) zeigen, dass die Jugendphase durch einen erhöhten Leistungsdruck geprägt ist. Die Jugendlichen reagieren darauf, indem sie sich bildungsorientiert geben. Dies spiegelt sich beispielsweise in der »In- & Out-Liste« der Studie wider, aus der hervorgeht, dass »Abitur« und »gute Noten« »in« sind, »Schule schwänzen« hingegen »out« ist (Maschke et al. 2013, S. 230). Einen guten Schulabschluss erreichen zu wollen oder zu müssen gilt für fast alle Jugendlichen als Ziel (vgl. ebd., S. 238). Nichtsdestotrotz kann mit Keupp (2013, S. 26f.) gesprochen von einem Nebeneinander aus Wissens-, Arbeits- und Erlebnisgesellschaft ausgegangen werden, in der zwar sowohl gestiegene Anforderungen als auch zunehmende Selbstentfaltungsbedürfnisse von zentraler Bedeutung sind. Um letzteren gerecht zu werden, bieten sich Jugendlichen vielfältige Optionen. Jugendszenen stellen hier exemplarisch mögliche Orte des Ausprobierens, der Selbstdarstellung und -findung dar. In einer Phase der allmählichen Ablösung vom dem Elternhaus und zunehmender Orientierung an Gleichaltrigen sind sie Orte des Dazugehörens zu ähnlich fühlenden und gleichzeitig des Abgrenzens gegenüber anders denkenden Jugendlichen – sei es aus anderen Szenen, gegenüber den »Normalos« oder Szeneintern gegenüber sogenannten »Fakes«. Sie können für eine gewisse Zeit oder auch viele Jahre eine Art zweites Zuhause bieten oder eine kurze Durchlaufstation beim Finden der eigenen Ausdrucksform sein. Hier finden Jugendliche Stil-Collagen und -Potpourris, Ideen und Vorbilder, Themen und Gleichgesinnte. Szenen kommt, so Hitzler und Niederbacher (2010), gesprochen folglich eine Vergemeinschaftungsfunktion zu. Des Weiteren dienen Jugendszenen oftmals dazu, sich bewusst gegenüber der Erwachsenengesellschaft abzugrenzen, gezielt anzuecken bei Eltern und Lehrern, Grenzen auszuloten oder zu überschreiten. Dabei wird es immer schwieriger, eine Szene zu finden, die Neues bietet und Bilder und Inhalte transportiert, die die eigenen Eltern nicht schon lange kennen oder gar selbst gelebt haben. Techno, Hip Hop, Gothic und Punk sind seit Jahrzehnten etablierte Jugendszenen und bieten wenig Potenzial zu provozieren.

Um die Jahrtausendwende entstand hierzulande eine Szene, die sich stilistisch zwar am bekannten Glam-Rock der 1970er-Jahre anlehnte, diesen aber mit typisch japanischen Ästhetiken zu etwas im Westen gänzlich Unbekanntem mixte: der in Japan bereits seit den 1980ern populäre Visual Kei. In Europa wurde er Ende der 1990er von einigen wenigen Fans der japanischen Populärkultur im Internet entdeckt und maßgeblich online verbreitet (vgl. Höhn 2007). In Deutschland entstand so zunächst auf den Internet-Plattformen der Manga- und Anime-Szene ein reger Austausch über die neu entdeckten Bands, die mit ihren androgynen Looks, den fantasievollen Kostümen und dem Crossover aus Materialien und Styles neue und unbekannte Codes transportierten, die nicht in bislang bekannte Schemata passten. Dass die im Internet aufgespürten Bilder in der Regel nur von japani-

schen Texten flankiert und die Songtexte ebenfalls auf Japanisch getextet waren, weckte in den Jugendlichen eine Art Dechiffrier-Fieber, dessen Erkenntnisse mit anderen im Internet – jenseits von kommerzialisierten Strukturen – geteilt wurden. So entstanden erste Szenetreffpunkte im Internet, auf denen sich die über ganz Deutschland verstreuten Fans vernetzen konnten.

Durch diese nicht kommerzialisierte Verbreitung innerhalb der Szene boten sich den Jugendlichen diverse Tätigkeitsfelder in der sogenannten Szene-Elite. Die jugendlichen Szenegänger der ersten Stunde hatten die Gelegenheit, die Szene in Deutschland in ihren Grundstrukturen aktiv mitzubestimmen. Ihnen bot sich ein breites Feld des Szenengagements und diesbezüglich auch des informellen Kompetenzerwerbs. Aufgrund einer ersten, zeitlich parallel zur Entstehung der Szene stattfindenden Debatte hinsichtlich von »jugendkulturellem Kapital« (du Bois-Reymond 2000, S. 235), »selbstinitiierte[n] Medien- und Lernkarriere[n]« (Vogelgesang 2004, S. 60) und einer ersten Betrachtung von Szenen als »unsichtbare Bildungsprogramme« (Hitzler/Pfadenhauer 2004) lag es nahe, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der Szene-Elite des deutschen Visual Kei zu Beginn des Jahres 2006 als Stichprobe für die vorliegende empirische ethnografische Studie zu machen, die das informelle Lernen und den Kompetenzerwerb in Szenen untersucht. Diesem Forschungsinteresse lag die Annahme zugrunde, dass – ausgelöst u.a. durch den sogenannten PISA-Schock im Jahr 2001 und die Erkenntnis der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens – die formale Ausbildung von Kindern und Jugendlichen nicht die alleinige Basis für einen gesicherten Übergang von Schule in den Beruf (und den dortigen Verbleib) darstellen kann. Die Relevanz des informellen Lernens (vgl. Dohmen 2001) rückte zunehmend in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Debatten. Jugendliche (und junge Erwachsene) der Szene-Elite wurden deshalb gewählt, da angenommen werden konnte, dass der informelle Kompetenzerwerb bei ihnen aufgrund der erhöhten Anforderungen an die Tätigkeiten – begründet in ihrer vermehrten Produktivität gegenüber den eher konsumierenden Praktiken der Szenegänger – verstärkt zu verzeichnen sei. Aufgrund des Forschungsinteresses, den Stellenwert der Kompetenzen für die Berufsbiografie darzustellen, wurde ein Längsschnittverfahren mit zwei Erhebungsphasen (2006 und 2012) gewählt.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit orientiert sich an diesen Überlegungen und wurde um weitere theoretische Einbettungen, die Erläuterung des methodischen Vorgehens und durch die Auswertung der erhobenen Daten ergänzt. So folgt der Einleitung nachstehend in *Teil I* zunächst die Darstellung der theoretischen Ausgangslage. Beginnend mit *Kapitel 2* wird zunächst die Lebensphase Jugend beleuchtet und Szenen werden als posttraditionale Vergemeinschaftungsformen definiert. Bevor die Jugendmusik-Szene Visual Kei vorgestellt wird, soll die Bedeutung von Musik in der Lebensphase Jugend herausgearbeitet werden. Die Beschäftigung mit Musik übernimmt eine mitunter zentrale Funktion im Rahmen der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und Identitätsentwicklung (vgl. Eulenbach 2013). Neben der für die Jugendlichen faszinierenden visuellen Inszenierung der japanischen Künstler zog vor allem die Musik die befragten Jugendlichen in ihren Bann. Visual

Kei beschreibt zwar keine festgelegte Musikrichtung, sondern bezeichnet vor allem den visuellen Charakter der dazugehörigen Bands, dennoch vereint die Bands, auf die die befragten Jugendlichen zuerst aufmerksam wurden, ein eher harter, der Metal-Musik nahestehender Sound, der durch einen, deutlicher als bei westlicher Musik herausstechenden Bass gekennzeichnet ist. Die japanische Sprache und für westliche Musik ungewohnte Melodieabfolgen boten den Jugendlichen neuartige, bislang unbekannte Musikerlebnisse.

Kapitel 3 definiert und diskutiert die in der Arbeit verwendeten Begriffe *Kompetenz* (in Abgrenzung zu Qualifikationen), *informelles Lernen* und *informelle Bildung*. Dabei wird sowohl die Relevanz der Termini für die vorliegende Arbeit als auch die Kritik an ihnen herausgearbeitet.

In *Kapitel 4* werden die Kerngedanken aus Kapitel 2 und 3 zusammengeführt, indem die (mediale und musikalische) Selbstsozialisation Jugendlicher als Lupe zur Fokussierung der Eigenleistungen Jugendlicher im Rahmen der Sozialisation herangezogen wird. In der postmodernen, durch Individualisierungs-, Pluralisierungs-, Subjektivierungs- und Globalisierungsprozesse geprägten Gesellschaft (vgl. Beck 1997), die durch einen abnehmenden Einfluss traditioneller Sozialisationsinstanzen geprägt ist, wählen Jugendliche – ergänzend zu den Anteilen der Fremdsteuerung im Sozialisationsprozess – Felder zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und Folien für die Identitätsarbeit eigenständig und schreiben ihnen zudem eigenmächtig Bedeutungen zu, die sie mitunter in der Peergroup aushandeln (vgl. u.a. Baacke et al. 1997; Zinnecker 2000; Scherr 2004; Müller/Rhein/Glogner 2004; Süß 2007).

Die Einbeziehung des in *Kapitel 5* erörterten populärkulturellen Kapitals nach Fiske (1997; 2000/1991; 2004/1989) ist eine logische Konsequenz, denn darunter ist das Wissen und sind die Kompetenzen der Fans bzw. Szenegänger zu verstehen. In Abgrenzung zum legitimen kulturellen Kapital Bourdieus (1983; 2012/1979), welches die Relevanz von Klasse und Herkunft, Familie und Schule für die Beherrschung und Vermittlung des kulturellen Codes betont, sind für die in der vorliegenden Arbeit gestellte Fragestellung eben nicht diese traditionellen Sozialisationsinstanzen als Vermittler von Kompetenzen und Kapital von Bedeutung, sondern die im Rahmen der Selbstsozialisation angeeigneten kulturellen Codes des Populären. Inwieweit das populärkulturelle Kapital – wie von Fiske ausgeschlossen – »über ›Qualifikationen‹, in Karrieren, Gehälter und Pensionen« (Fiske 2000/1991, S. 69) übertragbar und in ökonomisches Kapital transferierbar ist, soll die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit aufzeigen.

Zuvor fasst *Kapitel 6* den Stand der Forschung zur informellen Bildung und zum Kompetenzerwerb in Jugendszenen zusammen. Hier werden Inhalte aufgearbeitet, die kurz vor und während des Forschungsprozesses veröffentlicht wurden.

Mit *Kapitel 7* beginnt *Teil II* der Arbeit, in dem das methodische Vorgehen erläutert wird. Zunächst werden die Forschungsfragen (Kapitel 7.1) festgehalten, die wie folgt lauten:

- Welche berufsrelevanten Leistungskompetenzen können Jugendliche in ihren Szenen (hier in der Visual Kei-Szene) erwerben?
- Welchen Stellenwert erlangen diese im Laufe des beruflichen Werdegangs?
- Inwiefern sind diese Kompetenzen nicht nur für die je individuelle Karriere von Bedeutung, sondern auch gesamtgesellschaftlich relevant?

Diese werden durch vier forschungsleitende Annahmen ergänzt, welche die Übergänge zwischen Schule und Beruf, die in den Szenen informell erworbenen Kompetenzen, ihren Bezug zu formal erworbenen Kompetenzen und ihre Berufsrelevanz in den Blick nehmen.

Ziel der Dissertation (7.1) ist es, mittels einer qualitativen Längsschnittstudie, bestehend aus zwei Erhebungszeiträumen (2006 und 2012) zu zeigen, ob und welche Kompetenzen durch die Partizipation in einer Jugendszene erlangt werden können und welchen Stellenwert – auch im Vergleich mit in formalen Lernprozessen erworbenen Fähigkeiten – diese Kompetenzen in der Berufsbiografie erlangen.

In Kapitel 7.2 wird die ethnografische Rahmung des Vorhabens dargelegt (7.2.1), die Wahl eines Vorgehens mittels qualitativer Interviews begründet (7.2.2), die 2006 eingesetzte Methode des E-Mail-Interviews erläutert und reflektiert (7.2.3) und schließlich das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985, 1996, 2000) ausgeführt (7.2.4).

Die weiteren Unterkapitel widmen sich der Stichprobe (7.3), der Datenauswertung (7.4) und schließlich der Auswertung und Analyse der Interviews (7.5). Letztere erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012), indem in einem kombinierten Vorgehen sowohl deduktive als auch induktive Kategorien codiert und sowohl inhaltlich strukturierend als auch evaluativ qualitativ ausgewertet werden.

In *Teil III* der Arbeit werden die Ergebnisse des ethnografischen Vorgehens analysiert und dargestellt. Das Vorgehen orientiert sich an den Techniken nach Hitzler (2009), der für ethnografische Untersuchungen vorschlägt, »das, was geschieht, wahr- und möglichst auch aufzunehmen (d.h., zu beobachten), Materialien aller möglichen Art einzusammeln, mitzunehmen und zu »studieren« (d.h., Dokumente zu sichern) sowie mit den Leuten zu reden (d.h. Interviews zu führen)« (Hitzler 2009, S. 214). Folglich gliedert sich die Ergebnisdarstellung in drei Teile: Teil 1 (*Kapitel 8*) bezieht sich auf die Beobachtungen in der Szene. *Teil 2 (Kapitel 9)* gibt einen Überblick über Pressestimmen und TV-Berichte, Webseiten der Szene, wissenschaftliche Publikationen, graue Literatur, Fanzines und kommerzielle Magazine der Szene und stellt schließlich (9.7) Bezüge zum theoretischen Rahmen her. In Teil 3 (*Kapitel 10*) erfolgt dann die Analyse der Interviews in Form von fünf Portraits aus der Szene-Elite. Diese bestehen jeweils aus zwei Fallzusammenfassungen, welche die Kernergebnisse der Interviewauswertungen mittels der inhaltlich strukturierenden und der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2012) wiedergeben, der jeweiligen Beantwortung der forschungsleitenden Fragen und einer abschließenden Konklusion.

In der zusammenfassenden Ergebnisdarstellung in *Kapitel 11* werden die Ergebnisse der einzelnen Portraits aufeinander bezogen und drei Haupterkennnisse herausgearbeitet. So werden in Kapitel 11.1 die jeweiligen Karriereverläufe nachgezeichnet, aus denen deut-

lich wird, welche unterschiedlichen Stellenwert der Kompetenzerwerb in Jugendszenen haben kann. Kapitel 11.2 fasst die Gelingens- und Scheitersbedingungen von Szenekarrieren zusammen und arbeitet hieran die Relevanz der jeweiligen Faktoren (wie Zeit, Ressourcen, Motivationen und Kompetenzen) auch hinsichtlich ihres Zusammenwirkens heraus. In Kapitel 11.3 werden abschließend Schlussfolgerungen zum Transfer von populärkulturellem Kapital in ökonomisches Kapital gezogen.

Zur Herausarbeitung der pädagogischen Implikationen werden in *Kapitel 12* die jeweiligen Ergebnisse der forschungsleitenden Annahmen aus Kapitel 10 zusammenfassend ausgewertet und unter Einbezug der Forschungsfrage – »Inwiefern sind diese Kompetenzen nicht nur für die individuelle Karriere von Bedeutung, sondern auch gesamtgesellschaftlich relevant?« – resümierend analysiert. In *Kapitel 13* runden ein Fazit und ein Ausblick die Arbeit ab.

I. Theoretische Ausgangslage

2. Jugend und Jugendszenen

Dass die Jugendphase heute keine bloße Durchgangphase im Lebenslauf eines Menschen mehr ist, sondern eine Phase von hoher Relevanz und »kreativer und eigenständiger Gestaltung« (Hurrelmann 2010, S. 41) ist mittlerweile Konsens. Auch dass die klassischen Sozialisationsagenturen (wie Familie, Schule, Kirche, Vereine etc.) immer mehr ihre Bedeutung und Orientierungsfunktion für Jugendliche verlieren, ist bekannt (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010, S. 14). Wer aber für jugendliche Menschen stattdessen in dieser bedeutsamen Lebensphase Orientierung bieten kann und welchen Stellenwert diese Instanzen haben, bedarf es immer wieder neu auszuloten. Zurzeit sind es z.B. die (globalen) Medien, die diesbezüglich eine viel bedeutsamere Funktion innehaben. Die bedeutendsten unter ihnen sind noch zu jung, als dass sie eine der vorangegangenen Generationen hätten beeinflussen können (vgl. bspw. Theunert/Schorb 2010). Es stellt sich die Frage, woran sich Jugendliche noch orientieren, was ihnen Halt gibt. Das vorliegende Kapitel soll einen Überblick über die Lebensphase Jugend, ihre Entstehung und über aktuelle gesellschaftliche Relevanzen geben (2.1). Des Weiteren wird der Stellenwert von Jugendszenen in Zeiten der Postmoderne aufgezeigt (2.2) und die Wichtigkeit von Musik in der Lebensphase Jugend verdeutlicht (2.3). Anschließend soll die Visual Kei-Szene vorgestellt werden (2.4), welche als Untersuchungsfeld für die Fragestellungen dieser Arbeit dient und welche für die befragten Jugendlichen (zumindest für eine gewisse Spanne in ihrer Biografie) von zentraler Bedeutung war.

2.1 Lebensphase Jugend

Der Begriff *Jugend* ist ein mannigfaltig verwendeter Terminus, dem oftmals durch seine bisweilen unreflektierte Verwendung ein allgemeingültiges Verständnis unterstellt wird, dem aber je nach Kontext ganz unterschiedliche Bedeutungen zugesprochen werden. Zunächst ist festzuhalten, dass eine *Lebensphase Jugend* noch bis zu Beginn bzw. Mitte des 20. Jahrhundert nicht existierte. In der vorindustriellen Gesellschaft wurde nicht einmal zwischen Kindheit und Erwachsenenalter differenziert. Der überwiegend durch landwirtschaftliche Tätigkeiten geprägte Alltag spannte sämtliche Familienmitglieder gleichermaßen in die Arbeit ein (vgl. Hurrelmann 2010, S. 20). Erst mit der Industrialisierung, als zumindest in den Städten Erwachsene verstärkt Erwerbstätigkeiten außerhalb der Familie annahmen, fanden diese auch dort zunehmend Sozialkontakte und Interessen. Es entstand ein Verständnis von Kindern als »noch nicht erwachsen« (ebd.), mit besonderen Bedarfen und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.). Die Einführung der Schulpflicht zu Beginn des 20. Jahrhunderts und die Notwendigkeit einer gezielten Ausbildung aufgrund gestiegener beruflicher Anforderungen an junge Menschen trugen dazu bei, dass die Lebensphase Kindheit in einen frühen und einen späten Abschnitt geordnet wurde. Der späte, damals noch recht kurze Abschnitt von nur wenigen Jahren erhielt nun die Bezeichnung

Jugend (vgl. ebd., S. 20f.). Bis heute dehnte sich diese Phase auf bisweilen 15, mitunter 20 Jahre aus, wobei die Altersspanne je nach Kontext variiert.

Ein erster dieser gemeinten Kontexte ist zunächst jener der *juristischen Zuweisungen*. So bezeichnet das Jugendschutzgesetz (JuSchG) in § 1 Jugendliche als »Personen, die 14, aber noch nicht 18 Jahre alt sind« (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2002a). Diese Definition umfasst also eine Spanne von lediglich vier Jahren. Daneben existieren etliche weitere rechtliche Altersbestimmungen. So besteht aktuell (Stand 04/2014) eine Schulpflicht je nach Bundesland zumeist ab dem sechsten Lebensjahr für neun bis zehn Jahre, an die sich eine Teilschulpflicht anschließt, die in den meisten Bundesländern bis zur Beendigung des ersten Ausbildungsverhältnisses andauert (vgl. Vossenkuhl 2010). Jugendliche sind zudem laut Jugendgerichtsgesetz ab dem 15. Lebensjahr strafmündig (§ 3 JGG; vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2013). Laut Hurrelmann (2010, S. 35) sind des Weiteren »die freie Religionswahl ab 14 Jahren, die Ausweisungspflicht ab 16 Jahren, [...] und das Recht zur Adoption eines Kindes mit 25 Jahren« zu nennen. Dazu kommt je nach Bundesland und Wahlgang (Kommunalwahl oder auf Bundesebene) ein aktives Wahlrecht ab 16 oder 18 Jahren und ein passives Wahlrecht ab 18 Jahren (vgl. Landesjugendring Brandenburg e.V., o.J.). Ein Heiratsrecht besteht gemäß § 1303 BGB (Ehemündigkeit) in Deutschland ab 18 Jahren und mit Zustimmung des Familiengerichts auf Antrag bereits mit 16 Jahren, wenn der Partner bereits 18 Jahre alt ist (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2002b).

Biologisch betrachtet ist das Einsetzen der Pubertät von Bedeutung, welches gemäß dem heutigen Verständnis den Beginn der Jugendphase einläutet. Seit 1800 hat sich der Beginn der Geschlechtsreife jedoch um bis zu fünf Jahre vorverlagert (vgl. Hurrelmann 2013, S. 318), sodass manche Mädchen bereits mit sieben Jahren Anzeichen des Pubertätsbeginns (beginnend mit dem Einsatz des Brust-, des Längen- und des Schamhaarwachstums) entwickeln, manche hingegen erst mit 13 Jahren. Jungen zeigen erste Anzeichen in der Regel ein bis zwei Jahre später, also zwischen neun und 14 Jahren (vgl. Lohaus/ Vierhaus/Maass 2010, S. 251; Berk 2005, S. 480). Von Bedeutung sind diese Veränderungen deshalb, weil das bisher in der Regel kontinuierliche körperliche Wachstum nun in ein plötzliches Ungleichgewicht gerät. Dadurch »kommt ein umfassender körperlicher und psychischer Umbruchprozess in Gang, in dem Erotik und Sexualität an Bedeutung gewinnen, sich das eigene Selbstverständnis wandelt, die Identität zum Problem wird und emotional aufgeladene Ablösungsprozesse bzw. -konflikte von der Herkunftsfamilie einsetzen« (Scherr 2009, S. 114). Vor allem ein – gemessen am Durchschnitt der jeweiligen Geburtskohorte – deutlich früherer oder sehr später Pubertätsbeginn kann dazu führen, dass Jugendliche Anpassungsschwierigkeiten entwickeln. So führen beispielsweise der Abschied vom kindlich schlanken Körper bei frühreifen Mädchen oder der als unmännlich geltende kindliche Körper bei sich spät entwickelnden Jungen zu verstärkten Unsicherheiten (vgl. Hurrelmann 2010, S. 123f.). Jugendliche müssen nun im Verhältnis zur Kindheit gänzlich neue

»Bewältigungsstrategien« (ebd., S. 26) entwickeln und typische Entwicklungsaufgaben¹ (vgl. Havighurst 1974; Fend 2000, S. 205-418; Hurrelmann 2010, S. 26ff.) bearbeiten. Die ursprünglich von Havighurst bereits 1948 entworfenen Entwicklungsaufgaben wurden im Laufe der vergangenen Jahre weiterentwickelt, zusammengefasst und aktualisiert.² Dieser Anpassung bedurfte es, da es sich bei ihnen nicht um naturgegebene *Erfordernisse*, sondern um gesellschaftlich definierte *Erwartungen* handelt, die einem Wandel unterliegen (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 283f.)

Diese Erwartungen verweisen auf die *sozialwissenschaftliche Perspektive*, die ihren Blick bspw. auch auf die Grenzen der Jugendphase wirft. Durch ihn weitet sich das Verständnis von Jugend. Ein tradiertes Verständnis von Jugend, welches mit dem Eintritt in das Berufsleben, der Heirat und der Gründung einer Familie endet, ist nicht mehr haltbar (vgl. Scherr 2009, S. 23ff.). Nennt Havighurst (1974, S. 59) zunächst noch »preparing for marriage and the family life« als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters – und hebt ebendort hervor, dass sich vor allem Mädchen die Fähigkeiten zur Haushaltsführung und Kindererziehung zu eigen machen sollten –, entspricht dies nicht mehr den aktuellen Vorstellungen junger Menschen. So formulierten Dreher und Dreher (1985, zit. n. Oerter und Montada 2002, S. 270ff.) diese Entwicklungsaufgabe um zu »Beziehung. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen« (Oerter/Montada 2002, S. 271) und ergänzten sie um die Aufgabe »Partnerschaft/ Familie. Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte« (ebd.). Hier wird viel offener formuliert, den Jugendlichen werden mehr individuelle Freiheiten zur flexiblen Gestaltung des eigenen Lebenslaufs gewährt. Die gesellschaftlichen Erwartungen sind deutlich weniger konkret und die Abgrenzungen hin zum Erwachsenenalter sind demnach nicht mehr scharf, worauf der Begriff der *Postadoleszenz* verweist (vgl. King 2004, S. 22; vgl. Scherr 2009, S. 28f.). Dabei handelt es sich um eine Phase als Nach-Jugendliche, in der einige Entwicklungsaufgaben bereits für längere Zeit erfüllt sind (z.B. die Teilnahme am Kosumwarenmarkt), andere womöglich erst sehr spät oder gar nicht (wie Familiengründung oder eine ökonomische Unabhängigkeit) (vgl. Hurrelmann 2010, S. 36ff.). Letztere kann einerseits aus den Unsicherheiten des Arbeitsmarkts und einer potenziellen Arbeitslosigkeit

- 1 Diese können z.B. beinhalten: Peerbeziehungen zu knüpfen, die körperlichen Veränderungen zu akzeptieren, sich den Rollenerwartungen der Gesellschaft an Erwachsene Schritt für Schritt zu stellen, enge Beziehungen zum anderen oder zum eigenen Geschlecht aufzunehmen, die Ablösung vom Elternhaus zu vollziehen, eigene Ausbildungs- und Berufspläne zu entwerfen und umzusetzen, eine Haltung zur eigenen Partnerschaft bzw. Familiengründung zu entwickeln, ein klares Selbstbild entwerfen, Wertvorstellungen herauszubilden und sich Gedanken über die eigene Zukunft zu machen (vgl. Oerter/ Montada 2002, S. 271).
- 2 So konstatiert Hoffmann (2008) dass die von Havighurst formulierten Entwicklungsaufgaben bereits über 50 Jahre alt und damit für die heutige Gesellschaft zu normativ seien. Sie plädiert dafür, statt von *Entwicklungsaufgaben* von *Entwicklungsanforderungen* zu sprechen. Hagemann-White (1996, S. 838f.) betont zudem, dass die Vorstellung, es gebe allgemeingültige Entwicklungsaufgaben für alle Jugendlichen gleichermaßen, nicht haltbar sei. Für einige Gruppen (Jugendliche aus prekären Regionen) seien bestimmte Aufgaben kaum erfüllbar, für andere Jugendliche ergäben sich zusätzliche Aufgaben (z.B. für Jugendliche mit schwarzer Hautfarbe der Umgang mit Rassismus).

keit, andererseits aus einem verlängerten Verbleib im Schul- und Ausbildungssektor resultieren. Laut Hitzler und Niederbacher (2010, S. 9) sind die Abgrenzungen zu anderen Lebensaltersphasen nicht nur weicher als früher, sondern sogar »weitgehend losgelöst von scharfen Altersgrenzen«, da an jugendlichen Vergemeinschaftungen zunehmend auch Menschen teilhaben, die sich am Ende des dritten Lebensjahrzehnts und bisweilen auch deutlich darüber hinaus befinden, die aber ein jungendliches Selbstverständnis besitzen (vgl. ebd., S. 21).

Hier deutet sich, neben der juristischen, der biologischen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Jugend, eine *vierte Dimension* an: Jugend wird normativ betrachtet, ihr wird mitunter ein ideeller Wert zugesprochen. Die Beibehaltung von Jugendlichkeit kann auch für Erwachsene erstrebenswert sein (vgl. Baacke 2004, S. 247; vgl. King 2010; vgl. Scherr 2009, S. 23; Hitzler 2006). Ebenso lässt sich Jugend auch kritisch als problematische und krisenbeladene Lebensspanne betrachten (vgl. Raithel 2011, vgl. Hurrelmann 2010, S. 157ff.).

Die verlängerte Jugendphase bietet den Jugendlichen einen psychosozialen Schonraum zur Bewältigung der oben erwähnten Entwicklungsaufgaben, Moratorium genannt. In diesem Moratorium hat sowohl die Freizeit als auch der Besuch von (Aus-)Bildungsinstitutionen einen großen Stellenwert. Somit ist laut Reinders (2006, S. 135) Jugend »in zweifacher Weise kulturell definiert«. Der verlängerte Verbleib in der Schule, der dualen Ausbildung, im Studium oder ggf. auch in Übergangssystemen (für Jugendliche, die nach dem Verlassen der Schule keinen Ausbildungs-, Arbeits- oder Studienplatz bekommen konnten) und der damit einhergehende verspätete Beginn einer zeitlichen Inanspruchnahme durch sowohl Berufstätigkeit als auch Verpflichtungen gegenüber der eigenen Familie, bringt für Jugendliche eine verlängerte Spanne deutlich höheren Freizeitaufkommens mit sich, als dies im Erwachsenenalter in der Regel der Fall sein wird. So kam es, dass die Entstehung und die Ausdehnung des *Bildungsmoratoriums* (vgl. Zinnecker 1991) – als Transition (Orientierung am Hinüberwechseln in den Erwachsenenstatus) und zukunftsorientierte Auszeit zur Qualifizierung für den Arbeitsmarkt betrachtet – überhaupt erst zur Entwicklung des *Freizeitmoratoriums* als gegenwarts- und impulsorientierter Passage (vgl. Reinders 2006) beitrug. Während im Bildungsmoratorium vor allem Eltern und Schule handlungsleitend sind, übernehmen im Freizeitmoratorium Peers diese Funktion. Reinders (ebd.), schließt aus, dass heutzutage das Freizeitmoratorium das Bildungsmoratorium ersetzt hat obwohl ersteres in den letzten Jahren für Jugendliche sicherlich einen Bedeutungszuwachs erfahren habe. Auch Keupp (2013, S. 26f.) spricht von einem Nebeneinander von Wissens-, Arbeits- und Erlebnisgesellschaft, in der sowohl gestiegene Anforderungen als auch zunehmende Selbstentfaltungsbefürfnisse von zentraler Bedeutung sind. Reinders vermutet, dass Jugendliche weder das eine noch das andere ausschließlich für sich wählen, was je nach Ausprägung zu Konflikten, zumindest aber zu Anstrengungen bei handlungsleitenden Entscheidungen führen kann, wenn Freizeitangebote locken und so in Konkurrenz zu bspw. schulischem Lernen stehen (vgl. Reinders, S. 100ff.). Auch die Shell-Jugendstudie

zeigt ein Nebeneinander auf: Für 60 Prozent der befragten Jugendlichen sind zwar Fleiß und Ehrgeiz besonders wichtig, für 57 Prozent ist es genauso relevant, das Leben zu genießen (vgl. Deutsche Shell 2010, S. 29). Dieses Ergebnis wird in der qualitativen Vertiefungsstudie bestätigt, in der herausgearbeitet wurde, dass Jugendliche zwar den Druck der steigenden Anforderungen des Bildungssystems spüren und zum Teil auch eine hohe Leistungsbereitschaft aufweisen. Gleichzeitig nutzen sie aber auch Tätigkeiten in der Freizeit, um den vorhandenen Druck abzubauen. Hierbei sprechen sie ihren sozialen Netzwerken (sowohl offline in Form von Peers, Cliquen und Szenen vor Ort als auch online in Form von distanz- und zeitüberbrückenden Social Communities) eine konsolidierende Rolle zu. Nur wenige Jugendliche entziehen sich sowohl den Anforderungen als auch einem potenziell stabilisierendem Umfeld (vgl. ebd., S. 32ff.) Es wird sich in der Analyse der Interviews der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 10) zeigen, inwieweit die befragten Jugendlichen diese Konkurrenz spüren, wie sie mit ihr umgehen und welche Entscheidungen sie diesbezüglich treffen.

Die Einschätzungen zu den zwei von Reinders (2006) beschriebenen Jugendtypen werden für die vorliegende Arbeit geteilt. Allerdings sollen sie um zwei Aspekte ergänzt werden: So lässt sich laut Opaschowski (2006) zum einen (1) neben der Diffusion der Grenzen zwischen Arbeitszeit (die für Jugendliche in der Regel Schul- und Ausbildungszeit ist) und Freizeit (vgl. ebd., S. 33) eine Zunahme der *Obligationszeit* (Zeit zur Erledigung obligatorischer Alltagsaufgaben, aber auch zur Freiwilligenarbeit; siehe ebd., S. 34) beobachten, die meines Erachtens auch für Jugendliche Gewicht besitzen kann. Zwar bezieht sich Opaschowski vor allem auf Erwachsene und auf die an sie gerichteten Erwartungen im gesellschaftlichen und familiären Bereich. Eine Übertragung auf Jüngere ist aber durchaus denkbar, die vielleicht besonders bei engagierten Jugendlichen (bspw. die hier befragten Aktiven aus der Szene-Elite; vgl. Kapitel 2.2) beobachtbar sein könnte (vgl. auch Opaschowski/Pries 2008, S. 428ff.). Zum anderen (2) wird Freizeit seit etwa einem Jahrzehnt zunehmend als Zeitspanne konnotiert, in der nicht lediglich – überspitzt ausgedrückt – zweckfreier Müßiggang stattfindet, sondern eben auch Lern- und Bildungsprozesse. Diese waren vorher lediglich formalen Institutionen zugeschrieben und stehen neuerdings zunehmend als *informelle Bildungsprozesse* im Blickpunkt (vgl. Harring/Burger 2013; Kapitel 6).

Dieser Fokuswechsel wurde bedeutsam aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen: Unsere heutige postmoderne Gesellschaft ist gekennzeichnet durch Individualisierungs-, Pluralisierungs-, Subjektivierungs- und Globalisierungsprozesse. Für die Moderne typische Klassen- und Schichtstrukturen und damit einhergehend vormals dominante Sozialisationsinstanzen und Gemeinschaften wie Familie, Nachbarschaft, Gemeinde, Vereine, Parteien, Schulen und Hochschulen verloren an Bedeutung (vgl. zur Übersicht Beck 1997; Beck/Beck-Gernsheim 1994). Die Herauslösung aus diesen sowohl als Orientierungsstütze als auch als Korsett empfundenen Rahmungen führte zu einer größeren Freiheit in der Gestaltung des eigenen Lebenslaufs, aber auch zu einer erhöhten Selbstverantwortlichkeit. Zwar ist eine Bildungsexpansion festzustellen, gleichzeitig steht aber seit dem sogenannten PI-

SA-Schock (vgl. Hansel 2003) infolge der Veröffentlichungen der ersten internationalen Schulleistungsstudie PISA im Jahr 2001 (vgl. OECD 2001; Baumert et al. 2001) und einer spürbaren Entwertung von Bildungsabschlüssen (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010, S. 11) die Frage im Raum, wie der oder die Einzelne sich für ein Berufsleben wappnet. Diese ist heute selten durch eine 40- bis 50-jährige unbefristete Berufstätigkeit in ein und demselben Betrieb und Berufszweig gekennzeichnet, sondern setzt sich oftmals patchworkartig aus einander abwechselnden Phasen von teils befristeten Arbeitsverträgen in mitunter unterschiedlichen Branchen und auch Passagen von (wiederkehrender) Arbeitslosigkeit zusammen. Zwar weist Deutschland im Jahr 2012 mit 8,1 % der 15- bis 24-jährigen Erwerbspersonen die geringste Jugenderwerbslosenquote in der EU auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2013), dennoch sind die Übergänge von Schule/ Ausbildung/ Studium und Beruf durch Brüche und Warteschleifen (im mitunter unbezahlten Praktikum, in Übergangssystemen, in Phasen der Erwerbslosigkeit und Hartz IV-Bezug etc.) gekennzeichnet und die Arbeitslosenquote wird zudem »durch ausbildungs- und berufsvorbereitende Maßnahmen sowie Ein-Euro-Jobs nicht vollständig abgebildet« (Speck/Mansel 2012, S. 296). Aufgrund von Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen der mit Keupp (2013, S. 28) gesprochen »fluiden Gesellschaft« steigt der Konkurrenzdruck unter den Jugendlichen zuweilen erheblich. Die in diesem Zusammenhang geforderte Eigenleistung des Subjekts hat mitunter den schalen Beigeschmack, dass, so Grunert, in der Bildungsdebatte zurzeit oftmals »nicht die Überwindung sozial defizitärer ökonomischer und gesellschaftlicher Zustände das Ziel bildungspolitischer Bemühungen [ist], sondern gerade die Anpassung an gegebene ökonomische und gesellschaftliche Anforderungen [...] hier als das Maß aller Dinge [erscheint]« (Grunert 2012, S. 9). Diese Debatte versteht Bildung und Kompetenzerwerb vor allem funktionalistisch und meint vornehmlich Lernen, nicht aber » Bildung mit ihrem kritischen, auf Distanzierung und auch Widerspruch bezogenen Potential« (ebd.). Grunert führt weiter aus, dass seit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler in Leistungsvergleichen (TIMSS oder PISA) maßgeblich *formale* Instanzen als Bildungsinstanzen betrachtet werden (vgl. ebd., S. 10). Neben der Schule als Ort der Qualifikations- und Leistungsvermittlung rückt nun auch zunehmend der Kindergarten/ die Kindertagesstätte in den Fokus, und zwar »nicht im Sinne begleiteter Selbstentfaltung, sondern [...] als Vermittlungsinstanz von Kenntnissen und Fertigkeiten, wie der englischen Sprache oder dem Umgang mit dem Computer« (ebd.). *Informelle Lebenswelten* als Lern- und Bildungsräume bzw. Räume des Kompetenzerwerbs sind gemäß Grunert (vgl. ebd.) lange unbeachtet geblieben. Grunert plädiert für einen »offenen, subjektbezogenen, nicht ausschließlich kognitiv orientierten Begriff von Bildung« (ebd., S. 11) und für die Ausgestaltung eines Kompetenzbegriffs, welcher über ein »kognitives und funktionalistisches Verständnis von Kompetenz deutlich hinausgeht« (ebd.) und für eine Sichtweise auf Kompetenzerwerbsprozesse, welche »keineswegs primär an Schule oder pädagogische Institutionen gebunden« (ebd.) sind.