

Anthropologie des Jugendalters- Pädagogische Perspektiven

Wenn wir aus einer pädagogischen Perspektive nach der Anthropologie des Jugendalters fragen, dann ist es naheliegend, zuerst die Bedeutung der Anthropologie für die Pädagogik überhaupt zu klären. Dem möchte ich in einem ersten Zugang mit einer irreführenden Erinnerung an Émil Durkheims Beschreibung der Pädagogik nachgehen. Sodann sollen beispielhaft unterschiedliche anthropologische Zugänge vorgestellt und diskutiert werden, die für die Pädagogik zu leisten versprechen, was sie sich von ihnen erhofft.

Schließlich soll in einem dritten Zugang versucht werden, einen vermutlich enttäuschend geringen Beitrag der Anthropologie des Jugendalters aus einer pädagogischen Perspektive festzuhalten. Einer gleichwohl, der mir wesentlich zu sein scheint.

1. Funktion der Anthropologie in der Pädagogik: Durkheim, pädagogische Klassiker

Émile Durkheim, einer der Gründer der Soziologie, der aber eigentlich immer auch auf pädagogischen Lehrstühlen lehrte, hält seine berühmte Vorlesung zum Verhältnis von Soziologie und Erziehung an der Pariser Sorbonne im Jahre 1902, vier Jahre bevor er dort Ordinarius für Erziehungswissenschaft wird. Durkheim verfiicht in seiner Vorlesung die These „daß die Erziehung eine eminent soziale Angelegenheit ist, und zwar durch ihren Ursprung wie durch ihre Funktionen, und daß folglich die Pädagogik stärker von der Soziologie abhängt als jede andere Wissenschaft“.¹ Allerdings soll uns hier nicht so sehr die

¹ Émile Durkheim, Erziehung, Moral und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1984, hier zitiert nach Ders., Erziehung und Gesellschaft. In: Franzjörg Baumgart (Hrsg.): Theorien der Sozialisation, Bad Heilbrunn, 4. Aufl. 2008, 44-57, 44.

Lösung seines Vortrages interessieren als vielmehr seine Problembeschreibung. Durkheim beginnt mit einer Analyse der wissenschaftlichen Pädagogik, wie er sie vorzufinden meint. „Bis in die letzten Jahre – und die Ausnahmen können heute noch gezählt werden – stimmten die modernen Pädagogen fast einmütig darin überein, in der Erziehung eine rein individuelle Angelegenheit zu sehen“.² Die Pädagogen, die Durkheim aufzählt, sind Kant, Mill, Herbart und Spencer, für die die Erziehung vor allem den Zweck habe, „in jedem Individuum (und zwar bis zur höchstmöglichen Vollendung) die für wesentlich gehaltenen Eigenschaften der menschlichen Gattung schlechthin zur Vollendung zu bringen“.³ Aufschlussreich ist, dass er als Franzose Rousseau nicht in dieser Reihe aufzählt, obwohl doch Rousseau mit seinem *Émile* geradezu paradigmatisch für das Individualverhältnis stehen könnte. Durkheim will an dieser Stelle aber auf einen anderen Punkt hinaus, nämlich auf die Bestimmung eines Ideals, zu dem hin erzogen werden solle. „Man setzte als unbestreitbare Wahrheit voraus, daß es nur eine einzige Erziehung gäbe, die unter Ausschluß einer jeden anderen unterschiedslos allen Menschen entspricht, wie immer auch die historischen und sozialen Bedingungen sein mögen, von denen sie abhängen. Dieses abstrakte und einzige Ideal zu bestimmen, nahmen sich die Erziehungstheoretiker vor“.⁴

„Man nahm an, daß es nur eine menschliche Natur gibt, deren Formen und Eigenschaften ein für alle Mal bestimmbar waren. Das pädagogische Problem bestand darin, zu erforschen, auf welche Weise die erzieherische Tätigkeit auf diese derart definierte menschliche Natur zu wirken habe“.⁵

Aus dieser Analyse zieht Durkheim zwei folgenschwere Schlüsse: Der erste lautet: „Da der Mensch in sich selbst alle Keime seiner Entwicklung trägt, muß man einzig und allein ihn beobachten, wenn man zu bestimmen versucht, in welchem Sinn und auf welche Weise diese Entwicklung gelenkt werden soll. Wichtig ist nur zu wissen, welches seine eingeborenen Fähigkeiten sind und welcher Art ihre Natur ist“.⁶ Damit charakterisiert er die traditionelle Wissenschaft von der Pädagogik als eine, der es darum zu tun gewesen sei, das Individuum wachsen zu lassen. In den 1920er Jahren hat Theodor Litt zwei Konzepte der Pädagogik

² Ebd.

³ Ebd.

⁴ Ebd., 44f.

⁵ Ebd., 45.

⁶ Ebd.

unterschieden. In seinem Büchlein: „Führen oder Wachsenlassen“ meinte Litt, diese beiden Prinzipien stritten seit alters her in der Pädagogik. Litts Lösung ist, dass eine Alternative zwischen diesen beiden Prinzipien unsinnig sei, es vielmehr darauf ankomme, sie miteinander sinnvoll zu verbinden. Durkheim dagegen meint, dass es die Wissenschaft der Pädagogik vor allem mit dem zu tun haben will, was Litt das „Wachsenlassen“ nennen wird. Der zweite folgenschwere Schluss Durkheims ist: „Die Wissenschaft aber, die den individuellen Menschen zu beschreiben und zu erklären strebt, ist die Psychologie“.⁷ Somit rekonstruiert Durkheim, weshalb die Psychologie für die traditionelle Erziehungswissenschaft *die* fundamentale Rolle spielen solle. Weil sie nämlich die Wissenschaft vom individuellen Menschen sei und damit seine Natur erkunden könne und damit das Ziel der Erziehung markieren könne.

Bereits hier unterläuft Durkheim ein folgenschwerer Kategorienfehler, der aber auch erklärbar macht, weshalb sich sein Konzept der Bildungssoziologie so wenig auf die Pädagogik ausgewirkt hat. Durkheims Analyse geht davon aus, dass die Psychologie für die Pädagogik eine *normative* Aufgabe habe, dass sie also der Pädagogik das Ziel anmessen könne. Tatsächlich ist das unter einer Bedingung auch der Fall, dass nämlich die menschliche Natur als das Ziel der Erziehung angesehen wird, wie in jenem berühmten Satz Rousseaus: „Das Ziel der Erziehung – das habe ich soeben erwiesen, es ist die Natur selber“.⁸ Rousseau stellt dem Erziehungsziel der Erziehung zum Bürger, der der Gesellschaft entspricht, das Erziehungsziel des Menschen, der der Natur entspricht, klar gegenüber. Allerdings ist schon die zeitgenössische Rezeption dieses Erziehungsziels „Natur“ alles andere als zustimmend. Voltaires *Candide* karikiert vor allem zwei philosophische Konzepte indem er sie auf die Spitze treibt, das ist zum einen Leibniz‘ Vorstellung, von der besten aller möglichen Welten und es ist Rousseaus Konzept von der guten Natur. Noch drastischer wird Rousseaus Konzept der guten Natur in den Werken des Marquis de Sade beim Wort genommen. Die philosophischen Begründungen für alle Folterungen, Quälereien und Vergewaltigungen bei de Sade sind fast wörtlich dem Rousseauschen Argument entnommen, mit einer kleinen Akzentverschiebung: Die Sadisten argumentieren, wenn diese menschenverachtenden Neigungen in mir sind, so sind sie doch wohl meine Natur (denn die Gesellschaft lehnt sie ja

⁷ Ebd.

⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder über die Erziehung*, Paderborn-München-Wien-Zürich, 1971, 11.

ab, von ihr können sie also nicht kommen) und wenn ich diesen Neigungen nachgebe, so folge ich damit nur dem Gebot der Natur. Wider die eigene Natur etwas zu tun, sei nicht gut, vielmehr verkörpere die Natur ja das Gute, ihr zu entsprechen heiße also, gut zu handeln.⁹

Die deutschen Philanthropen waren, wie Kant, tief beeindruckt von Rousseaus Erziehungsroman. Dennoch widersprachen sie gerade seiner Sonderstellung der Natur entschieden. Im Abdruck des *Émile* im Revisionswerk wird deutlich, dass an seinem Dual von Mensch und Bürger, von Natur und Gesellschaft, sich der heftigste und einhellige Widerstand der philanthropischen Herausgeber entzündet. Im Schriftbild kommt auf einen Satz Rousseaus in diesem Zusammenhang eine Seite Kommentar der Philanthropen.¹⁰ Rousseau stellt mit seiner Wertschätzung der Natur als normative Zielvorgabe der Erziehung nicht den Standard, sondern die Ausnahme dar.

Gleichwohl hat Durkheim nicht ganz Unrecht. Die Natur als Argument spielt bei maßgeblichen Klassikern der Pädagogik eine entscheidende Rolle, allerdings nicht als Zielbeschreibung. Vielmehr sind sich die Begründer der Pädagogik als Wissenschaft im 19. Jahrhundert weitgehend einig, dass die Natur als Argument da zum Zuge kommt, wo es um die anthropologischen Voraussetzungen der Pädagogik geht. Die anthropologischen Voraussetzungen bestimmen, was wir überhaupt sein können. Sie entscheiden, ob pädagogische Zielbestimmungen sinnvoll sind. Wenn eine pädagogische Zielbestimmung z.B. lautete, zu fliegen, dann würde uns die Besinnung auf die anthropologischen Voraussetzungen darüber aufklären, dass ein solches Ziel unsinnig ist, denn „es wird nie ein Mensch fliegen“ – um Berthold Brechts Gedicht vom „Schneider von Ulm“ etwas gegen seine Intention zu zitieren. Die Klärung der anthropologischen Voraussetzungen – in diesem Fall eher der physiologischen als der psychologischen – hilft der Pädagogik, dieses Ziel als unsinnig zu erkennen und davon abzulassen.

Der Besinnung auf die Natur des Menschen kommt in den traditionellen pädagogischen Konzepten die Bestimmung des Möglichkeitsraumes des Zieles der Pädagogik zu. Dabei waren die pädagogischen Theoretiker durchaus nicht einig, wie konkret sich dieser Möglichkeitsraum bestimmen lässt. Bei Schleiermacher bleibt die Frage, wie die

⁹ Vgl. Marquis De Sade, *Justine oder die Leiden der Tugend*, Köln, 1995, 247-253 u. ö.

¹⁰ Johann Heinrich Campe (Hrsg.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Zwölfter Theil*, Wien und Braunschweig 1789, 4ff.

anthropologischen Voraussetzungen aussehen, unentschieden. Er hält aber immerhin fest, dass die pädagogische Theorie nicht fehl gehen dürfe, wenn das eine oder das andere der Fall sei, wenn die Möglichkeiten der Pädagogik also sehr weitgehend oder nur sehr eng gefasst seien.¹¹ Sein Zeitgenosse Herbart dagegen war optimistischer, was die inhaltliche Bestimmung der anthropologischen Voraussetzungen anging. Die Wissenschaft, die für ihn diese anthropologischen Voraussetzungen aufhellen sollte, war die Psychologie. Weil er aber die Psychologie seiner Zeit noch lange nicht so weit fand, diese Möglichkeiten genau bestimmen zu können, wurde er kurzerhand auch zu einem der Begründer der wissenschaftlichen Psychologie.¹² Allerdings konnte er auch da die anthropologischen Voraussetzungen nicht vollständig klären. Weder Schleiermacher noch Herbart, weder Schiller noch Humboldt, weder Kant noch Basedow, weder Salzmann noch von Rochow haben aber gemeint, dass das Ziel der Pädagogik sich aus den anthropologischen Anlagen, mittels Psychologie, aus der Natur ableiten lasse. Dazu, woher das Ziel der Erziehung komme, haben sie andere Überlegungen angestellt. Häufig leiteten Sie das Ziel aus der Ethik ab (Schleiermacher), der Theologie oder den Anforderungen der Gesellschaft (die Philanthropen immerhin zum Teil) oder der Ästhetik (Herbart und Schiller).

2. Die Wissenschaften von den Voraussetzungen der Pädagogik: Anthropologie – (Entwicklungs)psychologie – Physiologie

Im „Pädagogischen Lexikon“, das im Auftrag des Deutschen Evangelischen Kirchentages von Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann 1961 herausgegeben wurde, findet sich ein fester Bezugspunkt, wenn wir den Begriff der Jugend nachschlagen: Hans-Otto Wölber, der lange als Jugendpastor in Hamburg gewirkt hatte, bevor er 1956 zum Hauptpastor an St. Nikolai berufen und später Bischof der Hansestadt wurde, weiß da noch zu berichten: „Begriff und Wirklichkeit der Jugend sind vielschichtig. Es geht zunächst um die Grundtatsache der Generationenfolge mit der Aufgabe der Erziehung der als Jugend

¹¹ Vgl. Daniel Friedrich Ernst Schleiermacher, Theorien der Erziehung – Die Vorlesung aus dem Jahre 1826, in: Ders., Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn, 1959, 50f.

¹² Vgl. Johann Friedrich Herbart, Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, Königsberg, 1824.

verstandenen Folgegeneration. Jugend ist eine Tatsache des Lebens. Immer wieder wird nachträglich aufgearbeitet, was anthropologisch Standortbestimmung und pädagogischer Auftrag gegenüber der Jugend sein kann¹³. Wölber war anscheinend noch ziemlich sicher, dass das Phänomen Jugend zumindest begrifflich in den Griff zu bekommen sei. Auch ihre lebenszeitliche Abgrenzung gelingt ihm klar und schnörkellos. „Jugend im eigentlichen Sinne beginnt mit der biologischen Reifung, der Pubertät, sie endet mit der Erlangung der Mündigkeit“¹⁴.

Im Abschnitt der anthropologischen Merkmale des Jugendalters im gleichen Artikel kann Wölber diese durchaus dingfest machen: „Anthropologische Merkmale des Jugendalters gibt es trotz der Vielfalt seiner geschichtlichen und individuellen Wandlungen. Ihr durchgehender Charakter erlaubt es, verallgemeinernd von „der Jugend“ zu sprechen. Zunächst geht es um das für die Reifung des Menschen so wesentliche Gegenüber der Generationen. In keinem anderen Lebensabschnitt wird es so deutlich wahrgenommen wie in diesem. Krisen in den Elternhäusern sind nicht vor allem von elterlichen Erziehungsfehlern oder auch von konstitutionellen Schwierigkeiten des jungen Menschen bestimmt, sondern stellen ein notwendiges Mittel der Persönlichkeitsbildung dar“¹⁵. Mit gleichem Recht würde man es auch als „anthropologische Grundtatsache“ bezeichnen können, dass Pubertät das Alter sei, in dem die Eltern anfangen, schwierig zu werden. Ob hier also eher der Seelsorger der Eltern die „anthropologischen Grundtatsachen“ des Jugendalters beschreibt als der distanzierte Wissenschaftler, darf gefragt werden.

Ein solcher Eindruck verstärkt sich, betrachtet man andere Beschreibungen des Jugendalters im Vergleich. Eduard Spranger beginnt sein stilbildendes Werk zur „Psychologie des Jugendalters“ 1924 mit den Sätzen: „In keinem Lebensalter hat der Mensch ein so starkes Bedürfnis nach Verstandenwerden wie in der Jugendzeit. Es ist, als ob nur durch ein tiefes Verstehen dem werdenden Wesen herausgeholfen werden könnte“¹⁶. Nun liegt es mir fern, Sprangers Sichtweise auf den Komplex Jugend von 1924 als die Richtigere im Vergleich zu

¹³ Hans-Otto Wölber, Jugend I. Allgemein, in: Hans-Hermann Grootjohann / Martin Stallmann (Hrsg.), Pädagogischen Lexikon, Stuttgart, 1961, 425.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., 426.

¹⁶ Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig, 1924, 1; aufschlussreich ist, dass Spranger seine Psychologie als verstehende Psychologie beschreibt.

Wölbers von 1961 zu bezeichnen. Was auffällt ist lediglich, dass das, was als anthropologische Grundtatsachen beschrieben wird, erheblich variiert und anscheinend die Schönheit hier ziemlich im Auge des Betrachters liegt. Wird ein Mensch in einer schwierigen aber notwendigen Durchgangsphase gesehen, die durchgestanden werden muss, oder ein selten sensibler, bei dem das Verstandenwerden-Wollen das zentrale Motiv seiner Lebensphase ist, beides liegt wohl weniger an den Jugendlichen als an der Beschreibung der „unbezweifelbaren Grundtatsachen“. Auch in Sprangers Beschreibung findet sich vieles, das wir heute nicht unbedingt mit Jugend in Verbindung bringen: „Tagebücher werden angelegt, Briefwechsel werden geführt, nicht um sich gegenseitig auszusprechen, sondern um sich selbst zu bespiegeln im Schreiben und Empfangen. Lyrische Gedichte sollen Gefühlsentladung bringen“.¹⁷ Oder aber das tiefe Versinken in die Lektüre, vorzugsweise Goethes Werther – auch das, angesichts der PISA-Ergebnisse für einen Großteil der Jugendlichen nicht einmal mehr theoretisch möglich, und auch der „Fänger im Roggen“ wird da kaum ein anderes Schicksal erleiden. Oder: „Nicht die Aufgeschlossenheit, sondern *Verschlossenheit* ist der sichtbarste Zug, der das seelische Erwachen ankündigt. An die Stelle kindlicher Offenheit und Vertrautheit tritt [...] schweigende Zurückhaltung, scheues Ausweichen, seelische Berührungsfurcht“.¹⁸ „Im Gegensatz zu den Erscheinungen des reifen Alters ist die Seele des männlichen Geschlechts in diesen Jahren noch viel unauffindbarer als die des weiblichen“.¹⁹ Auch wenn es dieses Scheue sicher noch immer gibt, so gibt es aber eben auch eine Jugend, die sich in „Deutschland sucht den Superstar“ zur Schau stellt.

2.1. Entwicklungspsychologische Überlegungen zum Jugendalter

Neben einem allgemeinen Verständnis der Psychologie ist es vor allem ihre Unterdisziplin, die Entwicklungspsychologie, die im Hinblick auf anthropologische Perspektiven des Jugendalters Auskunft geben könnte. Freilich ist insbesondere in der Religionspädagogik die Leistungsfähigkeit der Entwicklungspsychologie zuweilen überschätzt worden, indem man glaubte, sie schreibe uns vor, was der Mensch in einer bestimmten Alterskohorte können durfte und was nicht, wie weit seine moralische Entwicklung, auf welcher Stufe seine

¹⁷ Ebd., 41.

¹⁸ Ebd., 1.

¹⁹ Ebd.

religiöse Kompetenz, seine Abstraktionsfähigkeit und sein mathematisches Verstehen entwickelt sein sollte und damit auch war. Stundenentwürfe wurden nicht selten danach beurteilt, ob die Jugendlichen das überhaupt können konnten, was sie können sollten, ja sogar, was sie konnten, weil die entwicklungspsychologischen Theorien als unumstößliche Wahrheiten genommen wurden. Wie konnte man in einem Stundenentwurf nur wagen, die moralische Kompetenz über ein bestimmtes Niveau hinaus zu fördern, das bestenfalls eine Stufe über dem lag, das die Jugendlichen laut Kohlberg haben durften – oder aber eine Oser-Gmündersche Glaubensstufe überspringen?

Interessanter Weise ist es gerade das gängigste Lehrbuch zur Entwicklungspsychologie selber, dass hier wieder zu einem etwas entspannterem Umgang mit der Entwicklungspsychologie führen könnte. Der Klassiker der Nachschlagewerke zum Thema: Oerter/Montada, war 1998 in seiner vierte Auflage auf nahezu 1300 Seiten angewachsen. Sein Nachfolger, Schneider/Lindenberger 2012 ist nun auf 900 Seiten abgeschmolzen. Wenn man jedenfalls unter Jugendalter bei Oerter/Montada nachschlägt, wird man mit einer solchen Vielzahl von entwicklungspsychologischen Theorien konfrontiert, dass die Gefahr, ausgerechnet eine davon mit der unumstößlichen Wahrheit über das Jugendalter zu verwechseln, relativ gering ist, obwohl gerade die thematische Anordnung der Konzepte im Handbuch dazu zu verleiten scheint.

Erinnert sei an die Altersangaben, die Piaget für die Entwicklung des moralischen Bewusstseins machte. Er gab an, dass nach seiner empirischen Erhebung sich das moralische Bewusstsein beim Kinde im Alter von ca. 6 Jahren entwickle. Er hatte Kinder beim Murmelspiel beobachtet und bemerkt, dass diese nun nicht mehr nur Regeln anerkennen, weil sie von Autoritätspersonen repräsentiert werden, sondern, obwohl man ihre Veränderbarkeit erkennt, sie sogar selbst verändert, sich daran hält, weil sonst das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen nicht funktioniert. Nun kann man allerdings die Beobachtungen, die Piaget erst 6-jährigen zutraute, heute in jedem Kindergarten bei 3-jährigen machen. Somit ließe sich schlussfolgern, dass unsere anthropologische Entwicklung in der kurzen Zeit von nicht einmal einem Jahrhundert erhebliche Fortschritte gemacht hat, wenn wir nun in der Hälfte der Zeit zu einem moralischen Regelbewusstsein kommen, zu dem in den 1920er Jahren erst 6-jährige kamen. Viel wahrscheinlicher ist aber die Erklärung, dass Schweizer Mittelschichtkinder in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts mit Gleichaltrigen ohne ständige Intervention von Erwachsenen erst mit der Einschulung in Berührung kamen.

Aber auch in der aktuellen Entwicklungspsychologie finden sich immer wieder Sätze wie: Auf der emotionalen und sozialen Ebene ist die Beziehung zu Gleichaltrigen (so genannten Peers) verstärkt wichtig. Aufgrund von Autonomiestreben verbringen die Jugendlichen in diesem Alter weniger Zeit mit den Eltern oder Geschwistern, sondern mehr mit Gleichaltrigen. Die entstehenden Peer-Gruppen sind zumeist gleichgeschlechtliche Cliques. Die Konformität mit dem Gruppendruck nimmt zu. Es wird angenommen, dass Heranwachsende in der Pubertät eher nachgeben, wenn sie durch Gruppendruck zu Straftaten oder Drogenkonsum verleitet werden. Dieser Prozess beruht wahrscheinlich darauf, dass es ihnen in dieser Zeit sehr wichtig ist, was ihre Freunde über sie denken.²⁰

Die Schule z.B. spielt in psychologischen Konzepten zum Jugendalter eine entscheidende Rolle. So wird gesehen, dass die Schule bedeutend zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beiträgt. Einen Großteil des Tages verbringen die Schüler in der Schule, sehen sich täglich mit Leistungsansprüchen konfrontiert, die sich entscheidend auf spätere Berufs- und Ausbildungschancen auswirken. Außerdem sind die Jugendlichen in der Institution Schule „einem Zusammensein mit Gleichaltrigen ausgesetzt, dem sie sich kaum entziehen können“.²¹ Allerdings wird in der Schule nicht nur gelernt, schließlich gibt es immer einen Wechsel zwischen Unterricht und Pausen sowie Schulalltag und Klassen- und Bildungsfahrten. Die Schule stellt damit einen Lebensraum dar, in dem Erfahrungen gemacht sowie ausgetauscht werden und in dem der Umgang miteinander eine große Rolle spielt. Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise Selbstverantwortung, Beziehungsfähigkeit und Selbstkontrolle, werden während der Schulzeit besonders entwickelt und gebraucht.²²

Sind solche psychologischen Aussagen, die so stark von gesellschaftlichen Kontexten abhängen, eigentlich anthropologisch verwertbar? Müssten wir nicht, wenn wir nach Anthropologie fragen, nach Bedingungen des Menschseins fragen, die überall und immer gelten und nicht nur in Gesellschaften, die zufälliger Weise so eine Institution wie die Schule hervorgebracht haben und darüber hinaus auch noch mit einer Schulpflicht alle Heranwachsenden überziehen? Wenn nach solchen Konstanten gefragt wird, die mit dem

²⁰ Vgl. Laura E. Berk, Entwicklungspsychologie, München, 2011.

²¹ Hella Schick, Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis, Stuttgart, 2012, 44.

²² Vgl. ebd.

Menschsein gegeben sind, dann kommen wir schnell zur Pubertät, die immer wieder als der Kern des Jugendalters genannt wird.

2.2. Physiologische oder biologische, biochemische und neurologische Grundlagen

Denn auch wenn man im Gefolge des Konzepts Philippe Ariès von einer „Erfindung der Kindheit“²³ ausgeht, also vor allem einer Zeit, in der es so etwas wie Kindheit gar nicht gegeben habe, Kinder vielmehr als kleine Erwachsene behandelt worden seien – eine Theorie, zu der bereits Klaus Mollenhauer das Nötige gesagt hat: „Zu der augustinischen wie auch zu der Auffassung von „Bildsamkeit“ des Meister Eckhart paßt die Art, in der das Mittelalter das Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind darstellte. Dergleichen Darstellungen finden sich vorwiegend als Bilder von Maria mit dem Jesusknaben, bei denen dem modernen Blick unter anderem zunächst auffällt, dass das Kind keine „kindliche“ Physiognomie hat. Daraus zu folgern, dass das Mittelalter keinen Begriff von Kindheit gehabt habe, scheint mir indessen gänzlich verfehlt zu sein. Es hatte aber eine andere Auffassung von Bildsamkeit: Der Bildungsvorgang wurde nicht ‚äußerlich‘, sondern ‚innerlich‘ gedacht; die äußere Verschiedenheit zwischen Kindern und Erwachsenen galt deshalb als unwesentlich“.²⁴ – Selbst wenn man also die Kindheit als Erfindung der Neuzeit betrachten will, dann kann man doch die Tatsache schlecht leugnen, dass sich irgendwann im Dasein des Menschen eine Art Umbau vollzieht. Trotz der Bedeutung der gesellschaftlichen Konstruktion des Begriffs „Geschlecht“ gilt doch, dass bei diesen Menschen, die wir in unserer Sprache als Mädchen bezeichnen, irgendwann eine Regelblutung einsetzt, bei Jungen und Mädchen die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale sich entwickeln und biochemisch ein hormoneller Umbau in aller Regel nachweisbar ist. Man könnte also hoffen, wenn schon nicht für die Kindheit, so doch immerhin für die Jugend so etwas wie einen biologischen Kern zu finden. Damit wäre dann also statt der Psychologie die Physiologie, vielleicht auch die Medizin die zentrale Bezugsdisziplin der Anthropologie. Allerdings ist dieser körperliche Umbau allein doch ein recht dürres Fundament.

²³ Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München, 2011, (Erstausgabe 1978).

²⁴ Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim und München, 2008, 91f.

Hier verspricht die seit ein paar Jahren boomende Neurowissenschaft Abhilfe, die uns nachweist, dass dieser Umbau nicht nur an den Geschlechtsmerkmalen, sondern viel wesentlicher im Gehirn stattfindet, dass also hier neuronale Schaltungen aufgelöst, umgebaut, ganz neu verknüpft werden und somit in dieser Zeit vor allem Gehirnstrukturen wie der präfrontale Cortex (der Stirnlappen) und das limbische System, welches für Emotionen zuständig ist, strukturellen Reifungen unterliegen. Somit verbesserten sich Funktionen wie „Kurzzeitspeicherung, Arbeitsgedächtnis, Handlungsplanung sowie die Kontrolle motivationaler und emotionaler Impulse“²⁵, womit die neurobiologische Grundlage der pubertären Stimmungsschwankungen gefunden zu sein scheint. Allerdings lässt sich eben auch ethnologisch oder historisch feststellen, dass mit diesen gleichen neurophysiologischen Umbaumaßnahmen in den verschiedensten Gesellschaften wiederum verschieden umgegangen wurde und wird.

Erschwerend kommt hinzu, dass das, was wir als biologische Grundlagen betrachten, selbst wieder Konjunkturen unterliegt. Während man noch im 18. und 19. Jahrhundert von den Säften angetan war, die verschieden den Körper durchströmen und ihre Wirkungen nicht verfehlen, die man durch zur Ader Lassen bändigen, aber keinesfalls durch unzüchtige Selbstbefleckung reizen sollte (sehr lesenswert hier die seinerzeit fortschrittlichen Überlegungen der Philanthropen zur körperlichen Erziehung z.B. bei GutsMuths oder Villaume)²⁶ ist es noch in dem Nachschlagewerk der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dem Handbuch der Pädagogik von Nohl und Pallat, ausgesprochen bemerkenswert, welche Bedeutung hier dem „Bau und Tätigkeit des Magendarmkanals« als einer »biologischen Grundlage der Erziehung“²⁷ beigemessen wird. Auch wenn man so nicht wird sagen können, dass die Pädagogik sich ihrer biologischen Grundlagen nicht bewusst war, aber, dass körperliche Veränderungsprozesse selbst als Bildungsgeschehen begriffen werden können, wie das gegenwärtig z.B. Alfred Schäfer in der Allgemeinen Pädagogik diskutiert, in dem

²⁵ Schick. 2012, 78.

²⁶ Johann Christoph Friedrich GutsMuths, *Gymnastik für die Jugend*, nach der Originalausgabe hrsg. und bearb. von Wilhelm Beier, Berlin 1957; Peter Villaume, *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen, oder über die physische Erziehung Insonderheit (1787)*.

²⁷ Gustav Tugendreich, *Die biologischen Grundlagen der Erziehung*. In: Herman Nohl und Ludwig Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*. Zweiter Band. Berlin-Leipzig, 1929, 1-47, mit ganzseitiger Abbildung auf S. 15.

z.B. Tätowierungen nicht als Ausdruck eines Bildungsprozesses, sondern als Bildungsprozess selbst verstanden werden,²⁸ eine solche Perspektive wäre den geisteswissenschaftlichen Pädagogen allerdings fremd gewesen. Aber selbst bei den vermeintlich „harten Fakten“ der Beschreibung der Pubertät sind sich die Entwicklungspsychologen alles andere als einig. Während manche die Pubertät mit 13 bzw. 14 Jahren verorten, ordnet z.B. Schick (2012) die 13- und 14- Jährigen eher den Phasen der Vorpubertät zu.²⁹ Allerdings wird weitgehend übereinstimmend gesehen, dass die Veränderungen der Mädchen im Gegensatz zu den Jungen im Mittel 1,5 bis 2 Jahre eher einsetzen. Somit befinden sich die Mädchen im Alter von 12 bis 14 Jahren bereits in der Pubertät, während die Jungen in der gleichen Altersspanne erst in der Vorpubertät einzuordnen wären. Die Pubertät beschreibt Schick als eine Übergangsphase „von der Kindheit zum Erwachsenenalter, in der die körperliche Entwicklung ihren Abschluss findet und die Geschlechtsreife erlangt wird“.³⁰ Man hätte dann mit der Pubertät so etwas wie den einigermaßen harten biologischen Kern des Jugendalters, dem dann die kognitive Ausreifung und die Erwartungen aus der Gesellschaft und Kultur entsprechen würden.³¹ Aber wenn wir nun einen Blick auf die Altersangaben zum Jugendalter und zur Pubertät werfen, gerät dieser Ansatz selbst wieder relativ schnell in Erklärungsnot. Wenn man die weitergehenden entwicklungspsychologischen Beschreibungen zur Pubertät nimmt, dann endet diese mit 15. Von der Jugend dagegen behauptet niemand, dass sie (regelmäßig) mit 15 Jahren zu Ende ist. Wölber hatte 1961 noch optimistisch behauptet, dass die Jugend mit der „Mündigkeit“ ende. Was, wenn er sich auf die politische Mündigkeit mit 18 oder 21 Jahren bezieht, ein auch 1961 kaum mehr haltbares Datum gewesen wäre. Hatte doch bereits in der wohl ersten ethnographischen Studie zur Jugend der Hamburger Theologe Clemens Schultz 1912 „Psychologische Studien über die Jugend zwischen 14 und 25“ (Hervorhebung H.S.) vorgelegt. Schultz hat seine Untersuchungen 1912 in der gleichen

²⁸ Schäfer argumentiert, dass nicht einzusehen sei, weshalb der Bildungsaspekt nur auf die kognitive oder emotionale, in jedem Fall aber irgendwie geistige Entwicklung zu beziehen sei und die körperliche Entwicklung und Gestaltung nicht selbst als Bildungsprozess begriffen werden dürfe. Alfred Schäfer, Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen, in: Roland Reichenbach / Norbert Ricken / Hans-Christoph Koller (Hg.), Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn, 2011, 87–102.

²⁹ Pubertät gilt dementsprechend dann die 14–16jährigen. Vgl. Schick: 2012, 73f.

³⁰ Ebd., 74.

³¹ Vgl. Ebd.

Stadt und zwar im Hamburger Hafenviertel vorgenommen, also einem Viertel, in dem die Jugend nach traditioneller Sicht früher endet als in den sogenannten „besseren“ Vierteln, weil die Integration in das Erwerbsleben weit früher erfolgen musste, in der gleichen Stadt also, in der Wölber bis Ende der 50er Jahre Jugendpastor war. Möglich wäre, dass Wölber einen anderen, z.B. an Schleiermacher geschulten, Mündigkeitsbegriff verwendete, der die pädagogische Mündigkeit mitnichten mit dem politischen, rechtlichen oder religiösen Mündigkeitsdatum in eins setzen wollte, sondern pädagogische Mündigkeit fließend definierte, die immer dann eintrete, wenn man etwas selber kann. Insofern kann ein noch nicht mal einjähriges Kind mündig sein, was den Umgang mit dem Löffel angeht, aber ein 50jähriger kann noch unmündig sein, was die disziplinierte selbsttätige Gestaltung seines Tagesablaufes angeht.

Nebenbei bemerkt, benutzt Schultz in der Studie von 1912 zum ersten Mal den Begriff für die Jugendlichen des Arbeitermilieus, der zumindest bis in die 70er Jahre zum deutschen Leitbegriff zur Bezeichnung der Jugend wurde, den Begriff der „Halbstarken“.³² Der Begriff der Halbstarken ist aus der Mode gekommen, wie so viele Beschreibungen dessen, was Jugend ausmacht, vor ihm, aber das Jugenalter, das Schultz auf bis 25 datierte, werden wir wohl weiter ausdehnen müssen. Denn freilich kennen wir 14-Jährige, die sehr erwachsen ihr Leben und das der von ihnen abhängigen Personen managen – allerdings wird dies eher als pathologisches Phänomen begriffen und „Parentifizierung“ genannt, wenn nämlich Heranwachsende in die Rollen gedrängt werden, die eigentlich Eltern zukommen, aber wir kennen auch 40-50 jährige, die dem Jugenalter nicht entwachsen sind. Sehr eindrücklich waren dazu zwei Bilder, die in der Lebenszeit-Ausstellung des Dresdener Hygiene-Museums vor einigen Jahren nebeneinander gehängt waren; das Bildnis von Dürers Mutter und ein Foto Tina Turners. Zwei Frauen im gleichen Alter von 60 Jahren. Die Frage, ob ewige Jugend „cool“ oder „peinlich“ ist, ist eine Frage die wesentlich wiederum im Auge des Betrachters entschieden wird.

Die Schrift von Schultz soll hier auf einen letzten Versuch verweisen, sich dem Phänomen der Jugend wissenschaftlich zu nähern und es anthropologisch zu bestimmen. Nachdem sowohl Psychologie als auch Physiologie nicht wirklich zu einem klaren Ergebnis geführt

³² Clemens Schultz: Die Halbstarken. Leipzig, 1912.

haben, soll noch auf dem Wege der Ethnographie oder der Ethnologie ein Versuch gewagt werden.

2.3.Ethnographische Jugendstudien

Zu Anfang des 20. Jahrhundert begannen erstens beobachtende, feld- und lebensweltbezogene Methoden zusammen mit anderen qualitativ-rekonstruktiven Methoden wie Interviewverfahren, Spontanberichten, Tagebuch- und Aufsatzmethoden gegenüber rein statistischen Verfahren in der pädagogisch inspirierten Forschung zu überwiegen und zweitens totalitätsbezogene Perspektiven, also nicht auf den schulpädagogischen, familialen, beruflichen oder freizeitorientierten Alltag von Kindern und Jugendlichen reduzierte Forschungsfragen, die pädagogische Forschungskultur zu bestimmen.³³ Es geht um eine ganzheitliche Beschreibung. „Um der Pädagogik mehr Vollkommenheit zu verschaffen, muss sie auf Erfahrung gegründet werden. Dazu ist nötig die pädagogische Beobachtung“.³⁴

Ebenfalls zeigen sich im Konzept Ernst Meumanns zu dem von ihm 1912 mitbegründeten Hamburger „Institut für Jugendforschung“ Konturen eines solchen ganzheitlichen Forschungsprogramms. Das Institut für Jugendforschung erhob den Anspruch, eine „wissenschaftliche Instanz“ zu sein, „die nichts erstrebt als systematische Erforschung des geistigen und sittlichen Lebens der Jugend und der Einflüsse, unter denen es tatsächlich steht“.³⁵ Es ging zum einen um die Initiierung von Untersuchungen zur „Entwicklung der Jugend selbst, sodann um das soziale Problem der Beziehungen der Jugendlichen zu den sozialen Verhältnissen, unter denen sie aufwachsen, und endlich um das Kulturproblem“ sowie um die Frage, welche „Bedeutung eine rationelle Organisation der Jugendbildung für das geistige und wirtschaftliche Leben eines Volkes hat“.³⁶ Die tendenziell ethnographischen, über Dokumente und Interviews, vornehmlich aber über Aufenthalte in den

³³ Vgl. hierzu näher: Werner Thole, Ethnographie des Pädagogischen. In: Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos, Stefan Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens Wiesbaden 2010.

³⁴ Theodor Fritzs, Zur Geschichte der Kinderforschung und Kinderbeobachtung. In: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 13. Jg (1906), 497-506, 497.

³⁵ Ernst Meumann, Über Institute für Jugendkunde, Leipzig u. Berlin, 1912, 18.

³⁶ Ebd., 3.

Untersuchungsfeldern abgesicherten Studien beziehen sich auf die Gesamtheit der Lebensumstände und -wege der Heranwachsenden.

C. Schultz versucht, die „kleine Lebenswelt“ und die Alltagsfluchten der Jugendlichen dicht zu beschreiben, wenn er auch in seinen Beschreibungen nicht frei von pädagogischen Handlungsaufforderungen bleibt: „Unsere Jugend ist es wert, dass man sie lieb hat, für sie arbeitet, für sie lebt. Die Jugend gerade aus unserem Volk ist begeisterungsfähig, ist noch edel und rein in ihrem Denken und Fühlen. Die Klagen über die Verrohung der deutschen Jugend verbitte ich mir; ich kenne die Jugend besser als tausend andere. Zahlen beweisen nichts, das Leben und die Erfahrungen beweisen alles. Lachend stehe ich in St. Pauli, dem mit Unrecht verrufenen St. Pauli, mitten in den schwierigsten Verhältnissen, mitten in einer Volks- und Arbeitergemeinde seit 12 Jahren im innigsten Verkehr mit der Jugend, täglich, stündlich, und habe die besten, wundervollsten Erfahrungen gemacht. [...] Wer an der Jugend arbeitet, weil er sich eingebildet hat, dass die unglückselige Statistik ihm bewiesen hat, dass die Jugend verroht ist, der ist unfähig und ungeschickt dazu“.³⁷

Wie unschwer zu sehen ist, zeigen diese Studien immer wieder, wie gesellschaftsabhängig der Jugendbegriff ist. Auch in der DDR gab es in Leipzig ein Institut für Jugendforschung. Auch dessen Ergebnisse waren weniger überzeitlich und grundsätzlich anthropologisch als zeitbedingt brandaktuell. So aktuell, dass sie in aller Regel nicht veröffentlicht wurden, sondern nur zum geheimen Staatsgebrauch verwendet wurden.³⁸

2.4.Ethnologisch-Vergleichend

Wenn also diese ethnographischen Studien im eigenen Lebensumfeld vor allem (gesellschaftliche) Situationsgebundenheit, aber wenig anthropologische Konstanten zeigen, so muss man vielleicht doch in die Ferne schweifen, um so kulturvergleichend ein festes anthropologisches Fundament auszumachen. Augenblicklich mit beeindruckenden und breit rezipierten Ergebnissen vorrangig im Umfeld der Globalisierungskritiker tut dies David Graeber, insbesondere mit seinem aufschlussreichen Buch „Schulden – Die ersten 5000 Jahre“. Gräber rekonstruiert darin unter anderem zwei unterschiedliche Arten von

³⁷ C. Schultz, Fürsorge für die schulentlassene Jugend, Leipzig, 1908, 66-72, hier:71.

³⁸ Walter Friedrich, Peter Förster, Kurt Starke (Hrsg.), Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990 / Geschichte, Methoden, Erkenntnisse, Berlin 1999

Ökonomien, humane und kommerzielle Ökonomien, deren Verschmelzung in Prozessen der Kulturbegegnung zu erheblichen Problemen und Missverständnissen insbesondere in Bezug auf die Geldwirtschaft geführt habe, an deren Folgen wir noch immer leiden.³⁹ Aber auch im engeren Kreis der Pädagogik wird dieser kulturvergleichende Blick praktiziert. Der bereits zitierte Hallenser Bildungsphilosoph Alfred Schäfer betreibt Studien in Afrika und versucht so, mit dem fremden Blick Strukturen zu erkennen, die ihm im Vertrauten eher verborgen blieben.⁴⁰

Der Berliner Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf stößt in seiner Beschäftigung mit der Anthropologie immer wieder auf Rituale, die menschliches Leben überall auf der Welt strukturieren.⁴¹ Und gerade im Jugendalter finden sich Riten, die die Initiierung in die Erwachsenenwelt zum Thema haben. Ist dann also die Konfirmation der eigentliche anthropologische Kern des Jugendlichseins – so weit würden wohl selbst die stärksten Verfechter der neuen Handreichung zur Stärkung der Konfirmandenarbeit⁴² nicht gehen. Vielmehr sind selbst die Riten, Rituale und Gebräuche differenziert, kleinteilig, manchmal für das nicht anthropologisch bewährte Auge unsichtbar – oder werden sie durch das anthropologisch und rituell geschulte Auge überhaupt erst hervorgerufen? Denn wir alle wissen, dass für den, dessen einziges Werkzeug ein Hammer ist, die Welt aus Nägeln besteht.

3. Anthropologie des Jugendalters als Sicherung der Unbekanntheit

So bleibt am Ende die Frage vom Anfang bestehen, worin liegt denn nun die Bedeutung der Anthropologie des Jugendalters für die pädagogische Perspektive? Das Versprechen der Anthropologie war ja der eines sicheren Grundes, von dem aus wir pädagogisch so wirken können, dass wir die Selbsttätigkeit der Zöglinge stärken und ihre Bildsamkeit anregen? Wenn es diesen sicheren Grund nicht gibt, müssen wir dann nicht doch zurück zum Szenario Durkheims, in dem die Soziologie der Pädagogik die Ziele vorgibt, weil die Soziologie als die Wissenschaft von der Gesellschaft wenigstens weiß, was die Gesellschaft ist, will und

³⁹ David Graeber, *Schulden – Die ersten 5000 Jahre*, Stuttgart, 2012.

⁴⁰ Alfred Schäfer, *Bildende Fremdheit*. In: Lothar Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn, 2009, 185-200.

⁴¹ Christoph Wulff, *Das Rätsel des Humanen. Einführung in die historische Anthropologie*, München, 2013.

⁴² EKD (Hrsg.), *Thesenpapier "Konfirmandenarbeit. 12 Thesen des Rates der EKD"*, Hannover 2013.

braucht? Wird die Pädagogik wieder klein gemacht, in die Rolle der dienenden Praxis gepresst?

Die Antwort lautet: Nein! Denn die Erkenntnis dieses Durchgangs ist eine alte. Die Grundlage der Pädagogik, ihre Ermöglichung ist die „Unbekanntheit der anthropologischen Voraussetzungen“, wie Schleiermacher das nannte. Schon Rousseau beschreibt in seinem *Émile* das Jugendalter als ein Moratorium, in dem die Bestimmung der Einzelnen ungewiss und offen ist und frühe, lebenslang angelegte Bindungen vermieden werden.

Die Schließung dieser Ungewissheit, auch um vermeintlich höherer Zwecke willens oder auf Basis angeblich sicherer anthropologischer Erkenntnisse ist pädagogisch nicht zu akzeptieren. Denn die anthropologische Ungewissheit ist es, die es uns gestattet, Wesen zu sein, die sich frei und nicht vollständig determiniert zu den Bedingungen ihres Lebens verhalten können.

Gleichwohl wird sich auch gegen Rousseau eine andere anthropologische Konstante beschreiben lassen. Der Mensch scheint ein gesellschaftliches Wesen zu sein. Ob er ein Wesen ist, das nur in der *πόλις* im strengen Sinn gedeihen kann, weil nur die *πόλις* ihm die nötigen Freiräume zum Menschsein einräumt (*σχολή*), wie die Aristotelische Beschreibung nahelegte, das sei damit freilich nicht als anthropologische Konstante behauptet. Es geht eher um eine sehr basale Feststellung, dass überall, wo wir den Menschen antreffen, wir ihn in Gemeinschaften und Gesellschaften antreffen. Dass der Mensch also ein soziales Wesen sei, diese alte lateinische Übersetzung des aristotelischen *ζωον πολιτικόν* trifft in ihrer größeren Allgemeinheit sicher zu, ohne dass damit eben eine bestimmte Form der Gemeinschaft oder Gesellschaft als anthropologisch prädestiniert angesehen werden kann.