

Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Eine Analyse zur Sache und zugleich eine Kritik

Tressat, Michael

Postprint / Postprint

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Tressat, M. (2018). Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Eine Analyse zur Sache und zugleich eine Kritik. In A. Kleeberg#Niepage, & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik: (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 299-319). Wiesbaden: Springer VS. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85230-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Michael Tressat

Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung¹

Eine Analyse zur Sache und zugleich eine Kritik

1. Problemaufriss und einleitende Vorbemerkungen

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung werden empirische Befunde diskutiert, die darin kulminieren, dass sich der Forschungsgegenstand „Jugend“ aufgelöst habe (vgl. Ecarius und Eulenbach 2012; Krüger 2012; Pfaff 2015). Die Entstrukturierung der Jugendphase und Heterogenität jugendlicher Lebensstile habe dazu geführt, dass sich kaum mehr ausmachen lasse, was Jugend eigentlich sei, so dass man von Jugend im Plural, also „Jugenden“ reden müsse (Ittel et al. 2011), um der empirischen Vielfalt Rechnung zu tragen. Andererseits ist eine zunehmende Institutionalisierung von Kindheit und Jugend durch Ganztagschulen festzustellen, die alltagsweltlich erfahrbar ist. Diese Erziehungsinstitutionen prägen-----[299]

Jugend in hohem Maße. Anstatt die sozialisatorische Bedeutung der Institution zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung zu machen, wird diskutiert, inwieweit das vermeintliche Auflösen des Forschungsgegenstandes die Bedeutungslosigkeit der erziehungswissenschaftlichen Perspektive in der Jugendforschung nach sich gezogen habe (Lüders 1998; Ecarius 2009). Es sind zwei sich einander bedingende Bewegungen erkennbar: Während der Forschungsgegenstand an den Rand rückt, tritt die Forschungsperspektive selbst in den Mittelpunkt der Debatten. Sowohl die empirischen Befunde erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung als auch die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung selbst geben Anlass, sich kritisch mit Forschungsgegenstand und Forschungsperspektive auseinanderzusetzen.

Im Folgenden werden daher zwei Argumentationsstränge verfolgt: Erstens wird versucht, aus strukturtheoretischer Perspektive und anhand einer exemplarischen Fallrekonstruktion, zu zeigen, wie es um den Forschungsgegenstand, Erziehung und Jugend, bestellt ist. Und zweitens zeigt sich in der strukturalen Analyse der Sache dann wie von selbst auf, inwiefern sich mit der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung ein genuiner Zugang zum Erforschen des sozialisatorisch interessanten Zusammenhanges von schulischer Erziehung und jugendlicher Individuierung bietet. Damit, dass sich die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung als eine erkenntnistheoretisch fruchtbare Forschungsperspektive erweist, leitet sich aus den Befunden zugleich eine Kritik an den oben genannten empirischen Befunden und den disziplinären Selbstzweifeln ab.

Obleich sich im Vollzug der Fallrekonstruktion das methodische Vorgehen gleichsam selbst erklärt, werden an dieser Stelle grundlegende, methodologische Annahmen einleitend ein-

¹ Ich danke Florian Schirmer und Simon Schweigler für die hilfreichen Kommentare zu meinem Manuskript.

geführt. Für die hier vertretene erfahrungswissenschaftliche Sichtweise ist entscheidend, zwischen einer Phänomen- und Strukturebene zu unterscheiden. Um die Bedeutung einer sozialen Interaktion zu erschließen, muss das Verhältnis von manifester und latenter Ebene betrachtet und analytisch aufgeschlossen werden. Es geht nicht darum, etwas nachzuvollziehen, sondern den Sinn einer Interaktion und die dahinter liegenden generativen Erzeugungsmechanismen dieser Interaktion zu entschlüsseln. In Bezug auf Erziehungs-Interaktionen bedeutet dies, dass zwischen der intentionalen (pädagogischen) Absicht und der nicht-intendierten (sozialisatorischen) Folge einer Erziehungs-Intervention unterschieden werden muss. Und damit rückt dieses Spannungsverhältnis in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

Im Zentrum des Artikels steht daher die objektiv hermeneutische Analyse eines Falles. Zuvor wird, die Analyse einbettend, der heuristische Rahmen dargelegt, indem Grundbegriffe erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung strukturtheoretisch umrissen werden. Im Anschluss erfolgt aus den Ergebnissen der Fallanalyse heraus-----[300]

eine Kritik paradigmatischer Positionen, wie sie in den gegenwärtigen Debatten erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung anzutreffen sind. Im abschließenden Fazit wird das erkenntnistheoretische Potenzial einer *rekonstruktiven* erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung diskutiert.

2. Zu den Grundbegriffen Erziehung und Jugend aus strukturtheoretischer Sicht

Erziehung und Jugend sind Grundbegriffe erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung. Es ist zu klären, welche Strukturprobleme ihnen jeweils zu Grunde liegen. Beide Begriffe beziehen sich auf soziale Praxen bzw. Interaktionen. Wenn hierbei von Struktur die Rede ist, bedeutet das zweierlei: Erstens, dass Interaktionen durch ein Strukturproblem unhintergebar strukturiert sind; und zweitens, dass auf eine je kontextspezifische Art und Weise strukturierte Interaktionen zugleich strukturierende, sich also potentiell transformierende und reproduzierende Praxen hervorbringen. Diese Dialektik von Emergenz und Determination ist konstitutiv für den Fall-Struktur-Begriff. Es kommt also darauf an, zu verstehen, inwiefern es sich um eine strukturierte und zugleich (potentiell) strukturierende Struktur handelt, wenn die Begriffe Erziehung und Jugend strukturtheoretisch umrissen werden.

Jugend

Jugend ist ein krisenhaftes Geschehen. Als ontogenetische Entwicklungsphase verstanden, bezeichnet es die Zeit zwischen dem Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsen-Seins, in der vielfältige, durch die Pubertät angestoßene, psycho-soziale Umgestaltungsprozesse ablaufen; diese sind aus sozialisationstheoretischer Perspektive insofern relevant, als es im Kern um die Umgestaltung familialer (diffuser) Sozialbeziehungen geht, mit dem Ziel, einen eigenen Identitäts- und Lebensentwurf hervorzubringen. Autonomie und Bindung muss da-

bei stets neu austariert, also das Alte auf eine eigene Art und Weise in das Neue integriert werden. Dieser Prozess eines sich bildenden Subjekts in seiner Individuiertheit (ein Bildungsprozess im eigentlichen, also nicht aufs Lernen verkürzten Sinne) vollzieht sich innerhalb krisenhafter Interaktionen in Generationenbeziehungen (King 2013).

Die Jugend muss also in differenzierten Gesellschaften innovativ und provokativ sein. Das darin zum Ausdruck kommende Maß an vermeintlicher Non-Konformität mit den herrschenden Normen des Erwachsenenlebens ist sozial geradezu vorgeschrieben. Die Jugend hat die Funktion, rebellisch und innovativ zu sein. Das Herausfinden der-----[301]

richtigen Dosis davon gehört zu den zentralen Aufgaben der Krisenbewältigung. (Oevermann 2001, S. 109)

Widerständigkeit evoziert Krisen, die in einem sozialverträglichen Maß notwendig sind, damit Jugendliche eigene Positionen erproben können. Je nachdem, wie die gesellschaftlichen Bedingungen sind, erweitern oder verkleinern sich die Spielräume für jugendliche Explorationshandlungen; sind sie förderlich oder hinderlich. Die Bedingungen, die eine Raum-Zeit-Stelle maßgeblich prägen, ebenso wie die darauf erfolgenden „typischen Antworten“ der Jugendlichen, fallen in einer zweiten Begriffsbedeutung, Jugend als Generationenlage, zusammen. Die schulischen Bedingungen einer Zeit prägen auf diese Weise alle Kinder und Jugendlichen einer Zeit. Dass sich zum Beispiel durch Schule am Nachmittag die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung verändert haben, prägt Jugend als Generationenlage. Sie müssen sich zu diesen Bedingungen in ein Verhältnis setzen. Schule ist die zentrale Sozialisationsinstanz im Hinblick auf die Vergesellschaftung des Subjektes in Kindheit und Jugend. Bezogen auf einen jugendtheoretischen Standpunkt geht es dabei um den Zusammenhang von jugendlicher Autonomiebildung und schulischen Routinen, die sozialisatorisch relevant sind. Dabei geht es um den Modus Operandi, die Art und Weise, wie Jugendlichen auf die schulischen Bedingungen reagieren, und sich so typische Bewältigungsmuster herausbilden. Die Logik von Jugend als Entwicklungsphase ist krisenorientiert, zielt auf Autonomie ab; die Logik schulischer Vergesellschaftung zielt indes auf Erziehung in und durch schulische Routinen ab. Insofern besteht ein grundlegendes Spannungsverhältnis.

Erziehung

Mit Bernfeld (1925) gehe ich davon aus, dass Erziehung eine soziale Tatsache ist, die sich aus der Tatsache der biologischen Nachkommenschaft ableitet. Und weil sich mit der Fähigkeit des Menschen zur sexuellen Reproduktion die Möglichkeit eröffnet, Nachkommen zu zeugen, gibt es familiale Generationenbeziehungen zwischen Erwachsenen und Nicht-Erwachsenen.² Mit Nachkommenschaft wird-----[302]

² Dies ist die *idealtypische* Skizzierung eines komplexen Themas, die notwendigerweise vielerlei Verkürzungen in Kauf nehmen muss. Es wäre hier bspw. ein Missverständnis, die zu Grunde liegende Idee von Nachkommenschaft nicht auch auf nicht-leibliche Kinder anzuwenden, die mit Erwachsenen zusammen leben. Denn dies ist kein simpler Biologismus, sondern eine sozialisationstheoretische Konzeption, die von der leiblichen Positionalität des Menschen als Basis von Lebenspraxis und damit jedweder sozialer Interaktionen zwingend ausgehen muss, wenn sie material verankert sein will (s. Oevermann 2013, S. 77ff.).

auch Entwicklung thematisch, denn die Nachkommen entwickeln sich aus einer Position der Abhängigkeit in Richtung Autonomie.

Kämen die Kinder als körperlich, geistig und sozial reife Individuen zur Welt, so gäbe es keine Erziehung [...] da es nun aber Kindheit – ontogenetische postnatale Entwicklung – gibt, ist Erziehung als unvermeidliche soziale Tatsache gegeben. (Bernfeld 1925, S. 46)

Um Erziehung als soziale Tatsache von Sozialisation zu unterscheiden, kann als konstitutives Element für Erziehungs-Interaktionen die Absicht, jemanden *intentional* zu beeinflussen, genannt werden; diese liegt auf der manifesten Ebene. In der Latenz von erzieherischen Interaktionen schwingt jedoch immer auch eine unintendierte Wirkung mit. Insofern ist es letztlich die sozialisatorische Bedeutung von Erziehungs-Interaktionen, die es zu erforschen gilt, wenn man sich erziehungswissenschaftlich mit Erziehung beschäftigt. Ansonsten bliebe man im Nachvollzug einer normativen, pädagogischen Intention stecken. In dem Maße wie in Erziehungs-Interaktionen intentionale und nicht-intentionale Ebenen auseinander fallen, können logische Widersprüche freigesetzt werden, die sich in Dynamiken übersetzen.

Was zu Erziehung anhand familialer Strukturen gesagt wurde, gilt allgemein für Erziehungs-Interaktionen, also auch für Erziehung durch und in Schule. Das Schulwesen als Ganzes und Schulen als Institutionen stellen nach Bernfeld (1925) eine *gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache* des Menschen dar. Es besteht jedoch eine kategoriale Differenz zwischen schulischer und familialer Erziehung. Erziehung in der Familie vollzieht sich in diffusen Sozialbeziehungen, zwischen ganzen Menschen (Vergemeinschaftungsprozesse); Erziehung in der Schule vollzieht sich im Rahmen rollenförmiger Sozialbeziehungen (Vergesellschaftungsprozesse). Während Menschen in diffusen Sozialbeziehungen nicht substituierbar sind, ist das Personal in rollenförmigen Sozialbeziehungen austauschbar³. In diesem Sinne erzieht also das Schulwesen als Ganzes die Schüler. Schule bzw. schulische Erziehung folgt – contrafaktisch der tatsächlichen pädagogischen Praxis – der Logik von Routinen. Diese Logik zielt letztlich darauf ab, Bestehendes zu reproduzieren.-----[303]

Sie liegt damit in einem strukturellen Dissens zur Strukturlogik von Jugend, die auf die Entstehung von Neuem ausgerichtet und krisenhaft ist.

3. Eine exemplarische Fallanalyse⁴ zur Verdeutlichung des Zusammenhanges von Erziehung und Jugend in Schule als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung

³ Zum Beispiel das Schleswig-Holsteinische Schulgesetz: „Schulen sind alle auf Dauer bestimmten Unterrichtseinrichtungen, in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler durch planmäßiges und gemeinsames Lernen in einer Mehrzahl von Fächern und Lernbereichen und durch das gemeinsame Schulleben bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele (pädagogische Ziele) erreicht werden sollen“ (§ 2 Abs. 1 SchulG SH).

⁴ Die methodische Vorgehensweise und methodologische Begründung derselben erfolgt im Anschluss an die rekonstruktive Logik der Objektiven Hermeneutik (siehe hierzu Oevermann 2000, 2013).

Der vorliegende Fall interessiert im Hinblick auf die Frage, wie sich eine Erziehungs-Interaktion mit Jugendlichen in Schule gestaltet und inwiefern sie sozialisatorisch bedeutsam ist. Das zur Klärung der Frage vorliegende Protokoll (empirische Daten) ist nicht forschungsinduziert entstanden, sondern wurde von einer sozialen Praxis naturwüchsig hervorgebracht. Es handelt sich um die E-Mail eines Klassenlehrers an die Eltern in einer neunten Klasse eines Gymnasiums, welche das Thema „Arbeitsmoral und Hausaufgaben“ behandelt. Mit dieser E-Mail liegt also ein Protokoll vor, das eine Lehrer-Eltern-Interaktion protokolliert, sowie die narrative Deutung eines Lehrers über jugendliche Schülerinnen und Schüler, die ihren schulischen Hausaufgabenpflichten nicht nachkommen. Und in diesem zuletzt genannten Sinn wird die E-Mail im Folgenden analysiert.

Die rekonstruktive Analyse beginnt mit der Interpretation des Betreffs.

Arbeitsmoral und Hausaufgaben 9A*⁵

In einem Betreff wird das Anliegen eines Schreibens in verdichteter und prägnanter Weise auf den Punkt gebracht. Damit gilt hier in besonderer Weise, was rekonstruktionslogisch immer für eine Eingangssequenz gilt: Die Art und Weise, wie eine soziale Interaktion eröffnet wird, strukturiert letztlich die gesamte folgende Interaktion. Und daher gilt der Analyse der Eingangssequenz besondere analytische Aufmerksamkeit. Sie birgt das Potential, steile Hypothesen zu bilden, die die Fallcharakteristik bereits grundlegend entschlüsseln.-----[304]

Während der Begriff *Arbeitsmoral*⁶ typischerweise im Kontext der Arbeitswelt zu finden ist, lassen sich für den Begriff *Hausaufgaben* kaum gedankenexperimentelle Kontexte jenseits von Schule entwerfen, die nicht bemüht erscheinen. Eine Lesart, die die pragmatische Rahmung von „Arbeitsmoral“ ernst nimmt, muss daher annehmen, dass es um die Arbeitsmoral der in Schule arbeitenden, also Lehrerinnen und Lehrer, geht, die sozusagen ihre „Hausaufgaben“ nicht gemacht haben, weil sie bspw. neue curriculare Vorgaben nicht unterrichtlich umgesetzt haben. Denn bei Schülern spräche man gerade nicht von *Arbeitsmoral*, sondern vom Arbeitsverhalten, was zusammen mit dem Sozialverhalten in vielen Bundesländern als so genannte „Kopfnote“ bewertet und im Zeugnis aufgeführt wird. Während *Arbeitsverhalten* sicht- und bewertbar ist, gilt dies für *Arbeitsmoral* nicht. Denn sie bezieht sich auf eine innere Einstellung, einer Gesinnung gegenüber seiner Arbeit, die man nicht sehen kann. Dem Begriff *Arbeitsmoral* ist eine funktionale Logik inhärent, die darauf abzielt, dass man ungeachtet (s)eines Interesses an der Sache, Sachen so bearbeitet, als wären sie einem selbst wichtig. Sie wandelt sozusagen ein äußerliches Müssen in ein innerliches Wollen, mit dem vom eigenen Interesse und der Sache abstrahiert wird. Liegt hingegen ein ureigenes Interesse am Bearbeiten einer Sache vor, braucht es keine *Arbeitsmoral*. Das heißt, der Begriff *Arbeitsmoral* birgt strukturell ein verklärendes Potenzial, weil er das tatsächliche Verhältnis eines Selbst zur Sache übergeht. Und in diesem Fall geht es um das Verhältnis eines Subjektes und seiner *Arbeitsmoral* zu *Hausaufgaben*.

⁵ Das Zeichen „*“ markiert maskierte Begriffe.

⁶ Zitate des Protokolls werden im Fließtest *kursiv* kenntlich gemacht.

Im Anschluss an die kontextfreie Bedeutungsexplikation und eine, die Bedeutungsstruktur des Begriffes Arbeitsmoral aufschließende Lesartenbildung, wird nun – methodisch kontrolliert – der tatsächliche Kontext, in dem die Aussage gefallen ist, hinzugefügt. Es ist die E-Mail eines Klassenlehrers an die Eltern, indem von *Arbeitsmoral und Hausaufgaben* die Rede ist. Entgegen der kontextfreien Bedeutungsexplikation, zielt die manifeste Aussage-Intention offensichtlich auf die Arbeitsmoral der Schüler und zwar in Bezug auf das Erfüllen der Hausaufgaben-Pflicht ab, bei der es vermutlich ein Problem geben wird, sonst würde sich der Lehrer im Normalfall nicht in dieser Weise an die Eltern wenden. Es lassen sich nun Hypothesen zu der Frage bilden, was es bedeutet, dass es so und nicht anders gesagt wurde, aber anders gemeint war. Der Fall zielt auf die Arbeitsmoral der Schüler ab, thematisiert aber latent die Arbeitsmoral der Lehrer mit, indem ein arbeitsweltlicher Bezug über eine schulische Pflicht gestülpt wird. Auf diese Art und Weise wird vermieden, den Pflichtcharakter der Hausaufgaben zu thematisieren. Die Erfüllung einer Pflicht ist unabhängig von der inneren Haltung des Verpflichteten durchzusetzen. Vor dem Hintergrund der funktionalen Logik-----[305]

des Begriffs bedeutet dies, dass die Pflicht moralisierend subjektiviert wird. Nicht äußere, sondern innere Kontrolle soll Antrieb sein, die Pflicht zu erfüllen, lautet das rekonstruierbare⁷, erzieherische Programm. Die pädagogische Verklärung des Pflichtcharakters steht dabei auch im Dienste einer Arbeitserleichterung für den Pädagogen, die in der latenten Lesart von Arbeitsmoral protokolliert ist. Es wird also in zweifacher Weise etwas verschleiert, so dass man von einer doppelbödigen Moralisierung in dieser Erziehungs-Interaktion, im Blick auf die sozialisatorische Bedeutung, sprechen kann.

Liebe Frau Meyer*, liebe Frau Schmidt*,⁸

in den vergangenen Tagen und Wochen kamen von manchen Kollegen Klagen bezüglich der Arbeitsmoral und insbesondere der Hausaufgabenmoral der Klasse. So haben z.B. in Politik am 01.11. zehn Schüler die Hausaufgabe nicht gemacht. Frau Schönhuber* hat jeden einzelnen Schüler schriftlich begründen lassen, warum die Hausaufgaben nicht gemacht wurden. Trotz dieses Zeichens hatten am 15.11. sogar 14 Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben nicht. Ähnliche Beobachtungen sind nahezu in allen Fächern zu machen.

Es wird hier das Verhältnis zwischen Arbeitsmoral und Hausaufgaben in einer bestimmten Art und Weise hergestellt. Indem der Begriff *Hausaufgabenmoral* geschaffen wird, wird vermieden, von der Arbeitsmoral im Hinblick auf die Erfüllung der Hausaufgaben-Pflicht zu sprechen. Dabei werden Inkonsistenzen erzeugt. Denn für die Substantivierung des Verbs „arbeiten“ im Begriff „Arbeitsmoral“, gibt es keine Entsprechung beim Begriff „Hausaufgaben“. An die Stelle einer Handlung tritt die Sache und damit wird die Handlung letztlich irrelevant. Es geht also gar nicht darum, die Hausaufgaben zu *machen*, also inhaltlich etwas zu

⁷ Eingedenk der gebotenen Verdichtung der Analyse wurde auf die interpretatorischen Ausführungen zur Zahlen-Buchstaben-Kombination 9A verzichtet, die auf die übliche Konvention zur Bezeichnung einer Klasse innerhalb einer Klassenstufe verweist, welche später in der Logik schulischer Vergesellschaftung thematisch werden wird.

⁸ Obgleich mit der Fallbestimmung ausgeklammert wurde, die Lehrer-Eltern-Interaktion zu beleuchten, sei erwähnt, dass sich mit dem Anrufen der Elternvertreterinnen, die sich in der Regel affirmativ in das Anliegen des Lehrers einklinken, insofern das moralische Gewicht der E-Mail erhöht, da Eltern, die opponieren, dies auch gegenüber den anderen Eltern rechtfertigen müssten.

lernen, sondern nur darum, dass die Pflicht erfüllt wird. Die Analyse zeigt hier, wie die in der Latenz liegende Logik bei der Begriffsbildung empor tritt, dass schulische Pflichten (und dazu gehört auch das Lernen) eines Sachinteresses grundsätzlich enthoben sind. Auf diese Weise wird der Begriff Arbeitsmoral in seiner funktionalen Dimension-----[306]

wiederum ein motivierter, konsistenter Ausdruck der (latenten) schulischen Logik, obgleich es intentional genau andersherum gemeint ist. Dass sich die verborgenen Logiken in der Wortschöpfung *Hausaufgabenmoral* offenbaren, verweist zugleich darauf, wie sich die Struktur des Feldes in dem Handeln des einzelnen Lehrers niederschlägt. Das hat insofern etwas Entlastendes, als es in diesem Sinne nicht auf den einzelnen Lehrer ankommt.⁹ Am Besonderen des konkreten Einzelfalles wird so das Allgemeine, die Strukturiertheit schulischer (Erziehungs-) Interaktionen sichtbar.

Aus Lehrersicht missachten zu viele Schülerinnen und Schüler der Klasse die Hausaufgaben-Pflicht. Sie verhalten sich widerständig gegenüber schulischen Pflichten. Und das ist für die schulische Ordnung und die Autorität des Lehrers ein Problem. Das heißt, was sich vordergründig wie eine Erziehungskrise darstellt, ist eigentlich Ausdruck einer Lehrer-Krise, so die erweiterte Hypothese. Und diese Krise erzeugt einen Leidensdruck, ein *Klagen*, das in Richtung Verhalten (hier: *Hausaufgabenmoral*) der Schüler gerichtet wird, sich zugleich aber auch auf die Mühsalen der Lehrkräfte bezieht, die Pflichten durchzusetzen und zu kontrollieren. Die Widerständigkeit jugendlicher Schüler wird zu einer Störung der Unterrichtsroutine, auf die mit einer Erziehungs-Intervention reagiert wird, die darin besteht, zu *begründen*, warum die Hausaufgaben-Pflicht verletzt wurde.

Was den Anschein erwirkt, als sei es eine aufgeklärte erzieherische Intervention, entpuppt sich jedoch als eine, die moralisierend ist. Denn dass es keine authentische, sondern eine suggestive Frage ist, warum die Hausaufgaben nicht gemacht wurden, darauf verweist das Erstaunen der Lehrerin, dass das *Zeichen* nicht erkannt worden sei. Die Jugendlichen haben die latente, moralisierende Botschaft unterlaufen, die in der Begründungs-Intervention steckte. Sie haben nicht *trotz*, sondern wegen ihr in wiederholtem und erhöhtem Maße die Hausaufgaben-Pflicht verletzt. Man kann sagen, dass diese Entwicklung durch die Art und Weise der Erziehungs-Intervention (mit-)motiviert wurde. Denn wäre es eine authentische Begründungsanfrage gewesen, bei der der Zwang des besseren Arguments gilt, gäbe es die Möglichkeit, die Hausaufgaben generell in Frage zu stellen, also danach zu fragen, welchen Sinn diese Pflicht überhaupt hat. Dann wäre die Intervention eine Interaktion, die den Schüler als einen Jugendlichen ernst nimmt, der bereits ein gewisses Maß an Mündigkeit erlangt hat und sie erproben möchte (Stichwort: adoleszentes Explorationshandeln). So war es jedoch nicht gemeint, sondern als ein moralisierendes *Zeichen*. Und die Jugendlichen haben sich nicht moralisieren lassen, sondern an ihrer Widerständigkeit festgehalten. Die Erziehungs-Interaktion hat sozusagen die-----[307]

⁹ Zweifelsfrei macht es einen Unterschied, *wie* ein Lehrer sich zu diesen Logiken in ein Verhältnis setzt, sie reflektiert oder nicht, und (s)eine Nische nutzt, um Bildungsmomente jenseits schulischen Lernens zu initiieren.

Widerständigkeit befeuert, die sie moralisierend eindämmen wollte. Hier zeigt sich eindrücklich, inwiefern die sozialisatorische Bedeutung dieser Erziehungs-Interaktion eine ganz andere ist, als die, die pädagogisch intendiert war. Aus der sozialisierungstheoretischen Sicht eines Jugendforschers ließe es sich als beruhigender Befund verbuchen, dass sich Jugendliche nicht moralisch instruieren lassen, sondern sich die Struktur- und Dynamik jugendlicher Krisenhaftigkeit (subversiv) durchgesetzt hat. Aus professionstheoretischer Sicht wäre dieser Befund eher beunruhigend. Denn es offenbart sich die Typik eines Lehrerhabitus', für den charakteristisch scheint, weder reflektieren zu können, inwiefern das je eigene pädagogische Handeln durch die Eigenlogiken des Schulwesens und der Institution Schule vorstrukturiert sind, noch die eigene Involviertheit beim Hervorbringen eines konkreten (erzieherischen) Problems in Betracht ziehen zu können. Sozialisations- und professionstheoretische Sicht stellen zwei differente, aber aufeinander beziehbare Seiten des analytischen Erkenntnisinteresses erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung dar.

Die Beobachtungen sind ja nicht neu und treten bei der 9A* immer wieder auf, zumal sich eine gewisse Dynamik entwickelt hat, da man sich als „Hausaufgabenvergesser“ in der Masse der „Hausaufgabenvergesser“ verstecken kann. In anderen Klassen, wo vielleicht nur zwei bis drei Schülerinnen und Schüler die Hausaufgabe nicht machen, fällt man deutlich schneller auf und wird entsprechend auch persönlich mehr ermahnt.

Die Lehrer nehmen in der Erziehungs-Interaktion eine beobachtende Position ein. Sie vermeiden es, eine konfrontative Diskussion mit den Jugendlichen über die Missachtung der Hausaufgaben-Pflicht einzugehen, weil sie auf die „innerliche Erziehung“ des Schülers durch sich selbst – mittels der Arbeitsmoral – setzen. Bemerkenswert ist, wie der Lehrer seine Beobachtungen schildert; welche Deutung er zum Verhalten der Jugendlichen hat. Die *Dynamik* präsupponiert ein Subjekt, das nicht rational und willentlich entscheidet die Hausaufgaben „zu vergessen“, sondern durch den Sog einer Klassendynamik erfasst worden sei. Die darin zum Ausdruck kommende Idee eines Mitläufertums diskreditiert den Autonomieanspruch der Jugendlichen. Sie werden in dem Maße, wie sie pädagogisch exkulpiert werden, entmündigt. Auch in der euphemistischen Formulierung „Hausaufgabenvergesser“ kommt das zum Ausdruck. Denn es ist nicht anzunehmen, dass der Lehrer Vergesslichkeit unterstellt, denn allein die Häufigkeit des Vergessens müsste ansonsten eine Sorge um die Erinnerungsfähigkeit der Jugendlichen anzeigen. Vielmehr ist es so, dass mit der Deklaration „Vergessen“ die Abwertung jugendlicher Mündigkeit einhergeht, welche kehrseitig der Psychohygiene des Lehrers dient, indem die Folgen mangelnder professioneller Distanz abgemildert werden. Denn es wäre-----[308]

potentiell kränkend(er), sich einzugestehen, dass Hausaufgaben bewusst nicht gemacht werden, die man doch als pädagogisch wertvoll erachtet, zum Beispiel im Hinblick auf den Übungseffekt; das Pädagogische *für* den Pädagogen, wenn man so will. Der Preis der Substantivierung des Vergessens von Hausaufgaben im Begriff „Hausaufgabenvergesser“ ist dabei, dass sich das kränkende Potenzial der Erziehungs-Interaktion nun mehr auf den Schüler richtet, unintendiert ausgehend vom Pädagogen. Obgleich die Anführungszeichen, in die der Begriff gesetzt wurde, darauf verweisen, dass die ihm innewohnende Übergriffigkeit antizi-

piert wird, wenn er verwendet wird. Damit wird implizit unterstrichen, dass trotz der schwere des Begriffes dieser nötig sei, um die schwere der Erziehungs-Krise zum Ausdruck zu bringen. Damit wird ein Etikettierungsprozess, der eine Handlung zum Anlass nimmt, um ein Urteil über die ganze Person zu fällen, vollzogen. Aus Schülern, die gelegentlich oder persistierend keine Hausaufgaben machen, werden *Hausaufgabenvergesser*. Eine (negative) Zuschreibung, die Ausdruck der Definitionsmacht des Lehrers in Erziehung-Interaktionen ist. Bezogen auf die Dynamik der Erziehungs-Interaktion bedeutet dies, dass der Lehrer nicht mehr rollenförmig agiert, sondern die Widerständigkeit der Jugendlichen gegenüber schulischen Pflichten scheinbar persönlich nimmt.

Auf die Jugendlichen bezogen, bedeutet die *Dynamik* etwas ganz anderes. Sie bezieht sich auf einen Vergemeinschaftungsprozess in Schule. Dieser liegt in der Organisation der Schüler in Schulklassen begründet. Sie bilden Gleichaltrigengruppen, deren Sozialbeziehungen keine (offiziell-formale) Status- und Machthierarchien aufweisen. Die Schüler begegnen sich tendenziell als ganze Menschen, also im Sinne von sozialen Interaktionen, die eher Momente diffuser denn rollenförmiger Sozialbeziehungen aufweisen. Von der Gleichaltrigengruppe, in der Praxis häufig als „Klassengemeinschaft“ bezeichnet, ist der Lehrer strukturell ausgeschlossen. Prozesse auf Ebene der Vergemeinschaftung entziehen sich seinem Zugriff. Obgleich Schule primär eine Institution ist, die durch Vergesellschaftungsprozesse, Routinen und rollenförmige Sozialbeziehungen charakterisiert ist, stiften schulische Logiken zugleich Vergemeinschaftungsprozesse, denen Dynamiken entspringen können. In diesem Fall ist es eine Art solidarische Vergemeinschaftung von Widerständigkeit, die sich – intendiert oder unintendiert – ergibt, wenn sich eine *Masse* bildet. Es ist insofern eine kritische *Masse*, als sie das Potential birgt, den Normalfall umzukehren. Wenn es normal ist, keine Hausaufgaben zu machen, dann würde begründungspflichtig, wer sie noch macht. In diesem Zuge ginge gleichwohl die Möglichkeit verloren, im Nicht-Erledigen der Hausaufgaben Widerständigkeit auszudrücken. An diesem Beispiel einer konkreten Erziehungs-Interaktion zeigt sich exemplarisch, was sich generalisieren lässt: Dass ein sozialisatorisches Hauptmoment in Schule der Umgang mit den Spannungen zwischen Anforderungen der Vergesellschaftung und-----[309]

den Anforderungen von Vergemeinschaftung in ihrer Gleichzeitigkeit ist. Dieses zu erforschen, muss im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung stehen, wie die Sachanalyse zeigt.

[...] ¹⁰

Ohne Zweifel gibt es natürlich mehrere talentierte Schülerinnen und Schüler in der Klasse, die sicher einen erfolgreichen Weg gehen werden. Aber auch diesen Schülerinnen und Schülern wird in Zukunft eine gesteigerte Arbeitsmoral nur helfen. Daher bitte ich Sie diese Mail zu beachten und mit den Schülerinnen und Schülern ernsthaft zu besprechen.

Mit freundlichen Grüßen,

S. Herzog*

¹⁰ Ausgelassen wurden zwei Absätze, die im Wesentlichen die Seite der Fallstrukturhypothese weiter ausdifferenziert hätten, die sich auf die professionstheoretischen Aspekte beziehen, die hier zu Gunsten der sozialisationstheoretischen Ausdifferenzierung in den Hintergrund getreten sind.

Es soll abschließend an dem konkreten Beispielfall gezeigt werden, wie der Umgang mit diesen Spannungen aussehen kann, wie also das fallcharakteristische Bewältigungsmuster zu fassen ist. Welche sozialisatorische Bedeutung die Erziehungs-Interaktion hat, lässt sich mit dieser Sequenz weiter ausdifferenzieren. Bis hierhin zeigt sich, dass die Jugendlichen in der Klasse unaufgeregt auf die Erziehungs-Interventionen der Lehrerinnen und Lehrer reagierten. Diese Sequenz zeigt, dass sie sich Widerständigkeit gegenüber schulischen Pflichten leisten können, weil sie dennoch schulische Leistungen bringen, so berichtet es der Lehrer. Folgt man dieser Deutung, dann verweist sie auf eine Jugend, die rationales und pragmatisches Kalkül im Umgang mit schulischen Anforderungen zu haben scheint, die zwischen Leistungspflicht und Hausaufgabenpflicht differenzieren kann. Sie haben also schulische Logiken in einer Art und Weise verinnerlicht, die man als konsequent bezeichnen kann. Indem sie, wie die Schule selbst, die Sache nicht als Sache ernst nehmen, sondern wissen, dass es auf die abstrakten Noten ankommt, gelingt ihnen eine vergleichsweise komfortable Positionierung innerhalb dieser Erziehungs-Interaktion, bei der nicht die Schüler, sondern die Lehrer unter Zugzwang geraten. Denn solange die Leistungen und Noten stimmen, scheint es bei diesen, sich strategisch positionierenden Jugendlichen, schwierig zu sein, die Hausaufgaben-Pflicht (weiterhin) durchzusetzen.

Die quasi bilanzierende Selbstrede des Lehrers zum Abschluss seiner E-Mail bringt diesen Widerstreit formaler und materialer Vernunft eindrücklich zum-----[310]

Ausdruck. Er ist charakteristisch für diese Erziehungs-Interaktion sowie das Spannungsverhältnis von Erziehung und Jugend in Schule. In der Wagschale materialer Vernunft liegt gewissermaßen, dass es *natürlich mehrere talentierte¹¹ Schülerinnen und Schüler* in der Klasse gibt. Das heißt, es gibt im Grunde gar keinen Anlass für eine Erziehungs-Interaktion, weil die Leistungen stimmen. *Aber* darauf kommt es bei den Hausaufgaben ja gar nicht an, wie die Fallrekonstruktion zeigte. Hausaufgaben dienen der unterrichtlichen Ordnung und als solches ist die Pflichtverletzung eine Krise für die Autorität des Lehrers; dies ist die Seite der formalen Vernunft, also schulischer Logiken und Routinen hinter die Lehrerhandeln nicht zurück kann.

WhatsApp-Klassenchat – eine kontrastivierende Ergänzung der Interpretation¹²

Während mit der E-Mail die Deutung eines Lehrers auf Jugend und Jugendliche vorlag, wird nun vergleichend ein Protokoll analysiert, das von den Jugendlichen (derselben Klasse) selbst hervorgebracht wurde. Es sind Auszüge aus dem WhatsApp-Klassenchat, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler der Klasse zu Wort melden können. Insofern ist dieses Protokoll

¹¹ Auf den Begriff des talentierten Schülers wird in pädagogischen Kreisen gerne bei leistungsstarken Schülern zurückgegriffen, während Schüler mit schlechten Noten zumeist nicht als untalentierte, sondern lernfaul gelten.

¹² Das Protokoll, den WhatsApp-Chat, nicht für sich allein, sondern von vornherein vergleichend zu betrachten, ist der Ökonomie des Aufsatzes geschuldet und stellt insofern ein Vorgehen dar, das nicht *lege artis*, sondern abkürzend verfährt.

eine Ausdrucksgestalt der schulisch induzierten Vergemeinschaftung, wie sie auch im Privaten weitergeführt wird. Lehrer sind nicht Teil des Klassenchats.

In der Gesamtschau betrachtet, kreisen die Interaktionen des Chats inhaltlich zumeist um die Frage, was die Hausaufgaben sind. Vereinzelt kommen episodale Sequenzen hinzu, in denen die Schülerinnen und Schüler über die von Lehrern vergebenen Noten reden, wie gerecht oder ungerecht sie seien. Das heißt, die Jugendlichen benutzen den Klassenchat äußerst selektiv. Es sind keine Interaktionen unter Freunden, sondern unter Mitschülern, also tendenziell rollenförmige Sozialbeziehungen. Es wurden im Chatverlauf die drei Wochen vor der E-Mail des Klassenlehrers daraufhin betrachtet, wie die Hausaufgaben und insbesondere die Hausaufgaben im Fach Politik thematisiert wurden. Mit dem Protokoll erhellt sich die „Hinterbühne“ der Erziehungs-Interaktion, die zuvor analysiert wurde. Die drei Auszüge werden im Folgenden summarisch betrachtet.-----[311]

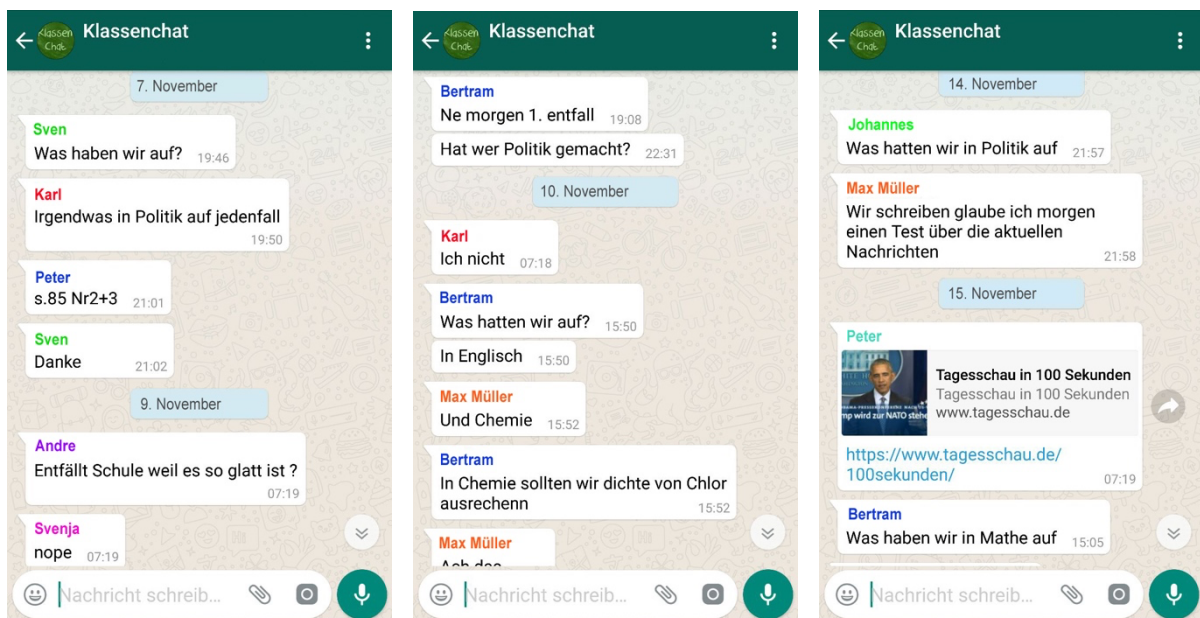


Abb. 1: Auszüge aus einem WhatsApp-Klassenchat-----[312]

Die Interaktionen im Klassenchat zum Schulfach Politik unterscheiden sich nicht von den Interaktionen der Jugendlichen zu anderen Fächern. Das zeigt sich hier ausschnittsartig, wie in den Sequenzen zwischen den Fächern hin und her gesprungen wird. Das Fach ist bedeutungslos. Auch die Erziehungs-Intervention der Politiklehrerin findet keinen Eingang in den Klassenchat. Das bestätigt die Hypothese, dass es sich bei der Erziehungs-Intervention im Kern um eine Krise handelt, die die Lehrer betrifft. Sie ist für die Jugendlichen – in einem wortwörtlichen Sinne – nicht der Rede wert. Wäre es dringlich und relevant, müsste es thematisiert werden, so wie die Noten, die von Zeit zu Zeit diskutiert werden. Es bestätigt sich die Trennung von schulischen Pflichten und Leistungen, was als sozialisatorischer Niederschlag schulischer Interaktionen verstanden werden kann. Auf Ebene der Vergemeinschaftung

tung ist keine *Dynamik* rekonstruierbar, die in die Richtung gehen könnte, dass sich die Jugendlichen intentional zusammenrotten, um eine „kritische Masse“ zu erreichen. Das heißt, ihre Widerständigkeit ist nicht kollektivistisch, sondern individualistisch motiviert und orientiert – ebenso, wie es ihre Leistungsbereitschaft ist. Es ist eine pragmatische Widerständigkeit, die die Angepasstheit nicht gefährden will.¹³

4. Schlussfolgerungen aus der Analyse für die Programmatik erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung – zugleich eine Kritik aktueller Debatten

Die Analyse zeigte exemplarisch, wie mit dem rekonstruktionslogischen Zugang das strukturelle Spannungsverhältnis zwischen schulischen Erziehungsroutinen und jugendlichen Entwicklungskrisen analytisch fruchtbar aufgeschlossen werden kann. Die dabei auftretende Verbindung von professions- und sozialisationstheoretischen Fragestellungen drängt sich gerade auf, wenn man die Sache, also Erziehung und Jugend, in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt. Aus der Sachanalyse heraus zeigte sich, dass insbesondere die Differenzierung von Vergesellschaftungs- und Vergemeinschaftungsprozessen in Schule aufschlussreich ist, um die sozialisatorische Bedeutung schulischer Erziehung für Jugend zu erforschen. Beide Prozesse setzen Jugend in Schule voraus, so wie sie in Form der Gleichaltrigengruppen der Klassen empirisch anzutreffen ist. Keine Spur also davon, dass sich Jugend aufgelöst hat. Oder, dass Erziehung obsolet ist. Von daher stellt sich-----[313]

die Frage, was es bedeutet, dass Thesen in den Debatten erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung Konjunktur haben, die konträr zu den Ergebnissen der exemplarischen Fallrekonstruktion stehen. Diese Frage ist in zwei Richtungen zu stellen: einerseits in Bezug auf das, wie etwas erforscht wird, andererseits in Bezug auf das Verhältnis der Forschenden zu ihrem Forschungsgegenstand. Denn eine erziehungswissenschaftliche Jugendforschung, „die das Auflösen ihres Forschungsgegenstandes proklamiert und feststellt, dass Jugendliche zwar noch Jugendliche sind, aber sich in vielen Handlungsbereichen wie Erwachsene verhalten und nicht länger einer pädagogischen Generationsbeziehung bedürfen“ (Ecarius 2009, S. 70), gerät unweigerlich selbst in eine Geltungskrise. Löst sich also der Forschungsgegenstand „Jugend“ auf oder ist es ein Forschungsartefakt?

Aus strukturtheoretischer Perspektive betrachtet, liegt die Vielfalt jugendlicher Lebenspraxen auf Phänomen- und nicht auf Strukturebene. Jugend als Generationenlage und Jugend als ontogenetische Entwicklungsphase bestehen hinsichtlich ihres strukturellen Kerns gewissermaßen unverändert fort. Das heißt, die Vielzahl und Vielfalt jugendlicher Lebenspraxen sind unterschiedliche Ausdrucksgestalten in der Bewältigung ein und desselben Strukturproblems: Jugend (s. Abschnitt 2). Insofern verweisen Befunde, die empirische Vielfalt als „Auflösungstendenzen“ deuten, auf eine methodologische Schwäche des analytischen Instrumentariums der Forschenden. Es ist eine empiristische Engführung, die man kritisieren kann, wobei man dabei stillschweigend voraussetzt, dass es Anspruch der Forschenden ist,

¹³ Siehe hierzu auch Kleeberg-Niepage et al. 2018.

empirische Phänomene zu erklären. Gilt es, sie nur zu beschreiben, dann kann man empirische Vielfalt durchaus strukturlos fassen, als unmotiviertes, also willkürliches Nebeneinander von Lebenspraxen. Dass damit die für den Menschen, als sinnerzeugendes Kulturwesen, konstitutive Basis erodiert, stünde auf einem anderen Blatt. Dass Auflösen des Forschungsgegenstandes zu proklamieren, zeugt aber von einem Bemühen, die empirisch eingefangene Vielfalt begrifflich, vielleicht gar theoriesprachig zu erfassen und damit letztlich zu erklären. Ohne *hinter* die Phänomenebene zu blicken, bleiben diese Schlussfolgerungen aber letztlich der Sache unangemessen und sind analytisch wenig fruchtbar. Die Kritik richtet also vor allem darauf, wie aus Befunden, die von Phänomenen und damit der Oberflächenebene der Sache ausgehen, Schlüsse gezogen werden. Denn es ist problematisch, wissenschaftliche Konstruktionen („Auflösen“) damit gleichzusetzen, als seien sie die Sache selbst. Verdinglichte Konzepte stellen dann dar, was sie nur abstrakt beschreiben wollten – dies wäre ein reifikatorischer Fehlschluss. Beim wissenschaftlichen Fokussieren verschwindet auf diese Weise der Forschungsgegenstand „Jugend“. An seine Stelle treten begriffliche Neuschöpfungen, wie „Jugenden“ (Ittel et al. 2011, S. 115), die versuchen, empirische Vielfalt theoriesprachig wieder einzufangen. Indem man sich über die orthographische Konvention hinwegsetzt,---

-----[314]

wird Wissenschaftlichkeit inszeniert, anstatt wissenschaftlich erklärt. Denn mit „Jugenden“ wird die empirische Vielfalt nur theoriesprachig reproduziert: In Form eines Plurals, den es nicht gibt.

Um den Erziehungsbegriff in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung steht es ähnlich, wie um den Jugendbegriff; er löst sich auf. Die empirischen Befunde zeigen an, dass sich Jugendliche in „vielen Handlungsbereichen wie Erwachsene verhalten und nicht länger einer pädagogischen Generationsbeziehung bedürfen“ (Ecarius 2009, S. 70) und sich insofern das „Ende der Erziehung“ (Giesecke 1996) abzeichne. Kritisch einzuwenden ist wie beim Jugendbegriff, dass von Befunden auf der Phänomenebene Schlüsse gezogen werden, aber die, das Phänomen strukturierende generative Struktur, außer Acht gelassen wird. Dass sich die Ausgestaltung der Generationenbeziehungen verändert, ändert nichts an der Tatsache der Nachkommenschaft und seiner Entwicklungsbedürftigkeit, aus der sich Erziehung als soziale Tatsache ableitet. Bemerkenswert ist dabei, dass der in den Schulgesetzen verankerte Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen contrafaktisch zur Programmatik einer erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung besteht, die sich wiederum darauf beschränkt, nur den Bildungsauftrag zum Gegenstand ihres Forschungsinteresses zu machen. Das heißt, die schulische Wirklichkeit wird im Grunde nicht ernst genommen, sondern selektiv ausgewählt, nach Forschungsinteressen, die mehr oder minder wissenschaftspolitische Konjunktur haben. Und das heißt, dass Schule in ihrer Bedeutung, die zentrale, gesellschaftliche Erziehungsinstitution der Kindheit und Jugend zu sein, in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung nahezu bedeutungslos geworden zu sein scheint.

Daran anschließend stellt sich die Frage, was diese Selektivität erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung motiviert haben könnte. Meine Hypothese ist, dass sich in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung in ähnlicher Weise etwas reproduziert, was sich in der

pädagogischen Praxis rekonstruieren lässt. Und dies liegt an der empiristischen Verengung, mit der aus empirischen Phänomenen Schlüsse gezogen werden, die eine bedenkliche Nähe zwischen pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft zur Folge hat. Um dies am Fallbeispiel zu verdeutlichen: Charakteristisch war, dass die Lehrerschaft der Klasse 9A konfrontative Erziehungs-Interaktionen vermieden hat, und sich stattdessen als Beobachtende positionieren. Ihr Erziehungsprogramm besteht, vereinfacht gesagt, darin, den Jugendlichen ins Gewissen zu reden, so dass sie verinnerlichen, was sie machen sollen, und dies mittels Arbeitsmoral von selbst „wollen“. Wenn Forschung nur das Oberflächenphänomen betrachtet, erscheint es, als erzöge der Lehrer kaum mehr. Dabei verkennt man aber, dass dies nur eine andere Art und Weise von Erziehung ist und die intendierten und nicht-intendierten Folgen dieser „weichen“ erzieherischen Interaktionen sozialisatorisch bedeutsam sind-----[315]

und von einer erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung zu erforschen sind. Dafür ist analytische Distanz notwendig, und es muss hinter die Phänomenebene geblickt werden. Dass dies kaum geschieht, verweist darauf, dass empirische Forschung scheinbar überwiegend im Modus des Nachvollzuges verfährt. So lässt sich erklären, dass „die“ empirische Erziehungswissenschaft letztlich reproduziert, was sie in der Empirie findet. Psychodynamisch könnte man dies gar als einen Übertragungsprozess verstehen, der nicht reflektiert wurde. Und so vermeidet die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung, wie die erzieherische Praxis, den eigentlichen Kern ihres Handelns in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei verdampfen jedwede kritischen Potenziale erziehungswissenschaftlicher Forschung. Indem die gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Erziehung affirmativ nachvollzogen werden, liefert – ex post – gar noch eine wissenschaftliche Legitimation für die zuvor skizzierte Programmatik des sich selbst erziehenden Schülers, dem kaum mehr Raum bleibt, sich von gesellschaftlichen Rollenzumutungen distanzieren zu können. Damit geriet die erziehungswissenschaftliche Forschung unintendiert in das normative Fahrwasser, welches sie als empirische Wissenschaft eigentlich gerade vermeiden wollte.

Wenn sich die Kernbegriffe erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung – Erziehung und Jugend – auflösen, verwundert es nicht, dass sich Selbstzweifel ankündigen, die auch Eingang in die wissenschaftsimmanenten Debatten finden. Bereits in den späten 1990-er Jahren sprach Lüders (1998) von der „Irrelevanz“ des erziehungswissenschaftlichen Blickes in der Jugendforschung. Zehn Jahre später manifestieren sich Zweifel, wenn Ecarius (2009) letztlich suggestiv danach fragt, welchen Sinn eine erziehungswissenschaftliche Jugendforschung hat, die das Auflösen ihres Forschungsgegenstandes proklamiert. Und Gegenwärtig wird offen von „theoretische[r] Ratlosigkeit“ und einem „Neubeginn erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung“ (Pfaff 2015) gesprochen. Inwiefern das hoffen lässt, ist aus strukturtheoretischer Perspektive durchaus zu bezweifeln. Denn es lassen sich zwei Tendenzen ausmachen: Eine Hinwendung zu (1) Praxisnähe und -tauglichkeit sowie (2) zur Bildungsforschung.

Das Besondere in der Jugendforschung im Fach Erziehungswissenschaft ist auch, dass an dem von ihr produzierten wissenschaftlichen Wissen ein Rezeptionsinteresse in der pädagogischen Praxis, etwa bei professionellen PädagogInnen oder bei den verschiedenen Institutionen der Bildungspolitik besteht. (Krüger 2012, S. 81)

Der Versuch, aus der empiristischen Verengung eine Tugend zu machen, indem die Phänomenbasierten Ergebnisse, die aus der Empirie kommen, jene sodann wieder befruchten sollen, kann nur als ein tautologischer Wissenskreislauf verstanden werden, der reproduziert, was er reproduziert hat. Neues Wissen kann auf diese Weise-----[316]

nicht entstehen. Wenn darin aber die Aufgabe der Forschung liegt, so müsste es unter den gegenwärtigen Bedingungen – gerade andersherum – ein Gütekriterium sein, von der pädagogischen Praxis nicht rezipiert zu werden. Denn, dass Schule so ist wie sie ist und pädagogische Praxis zumeist weit hinter dem zurückbleibt, was sie vorgibt sein zu wollen (Rademacher & Wernet 2015), liegt nicht daran, dass es an erziehungswissenschaftlichem Wissen mangelt, sondern dass bildungspolitisch kein Interesse daran besteht. Berliner (2002) bringt dies auf den Punkt, wenn er den Schluss zieht, „that the government may not be serious about wanting evidence-based practices in education.“ Der Praxis ein „Rezeptionsinteresse“ zu unterstellen, kann in diesem Lichte nur als eine euphemistische Wunschvorstellung verbucht werden, die der Sache, also erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung sicherlich nicht gerecht werden würde.

Die Hinwendung der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung hat Rademacher (2018) in diesem Band eingehend dargelegt, so dass ich an dieser Stelle nur kurz darauf eingehen möchte. Dass sich Erziehungswissenschaft in Richtung Bildungsforschung wandelt, macht skeptisch. Denn Bildungsforschung hat seit 2002 („PISA-Schock“) Konjunktur, und damit gerät auch erziehungswissenschaftliche Jugendforschung in den Verdacht, über weite Strecken nach der Logik einer Kommerzialisierung von Wissenschaft (Lohmann 2002) zu agieren. Das an sich gibt jedoch keinen Anlass für eine Kritik, sondern, wie diese Interessen verschleiert werden, als sei es das ureigenste Interesse erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung und von Jugendlichen (!), an einer Effizienzoptimierung und -steigerung des Schulsystems mitzuwirken. Es werden Verbindungslinien zwischen Jugend- und Bildungsforschung konstruiert:

Bildungsinstitutionen [bilden] einen wesentlichen Schwerpunkt in der Erforschung jugendlicher Lebenswelten – umgekehrt bilden Jugendliche aus der Perspektive der Bildungsforschung eine zentrale Akteursgruppe bei der Untersuchung von Bildungsinstitutionen und -prozessen. (Pfaff 2015, S. 43)

Die Glättung kategorialer, struktureller Differenzen zwischen den Logiken von Schule (Erziehung) und Jugend bzw. diese gar nicht in den Blick zu nehmen, ermöglicht es, Verbindungslinien zu konstruieren, die am Kern der Sache vorbeigehen. Die Diffusität bzw. fehlende analytische Schärfe bei der empirischen Erforschung von Phänomen begünstigt es, jene Verbindungslinien zu kreieren, die auf den ersten Blick plausibel erscheinen, aber die strukturellen Differenzen, die entscheidend sind, gänzlich einebnen. Die Pointe einer erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung ist es doch aber gerade, das analytisch fruchtbare Spannungsverhältnis von schulischen Routinen und adoleszenten Individuations-Krisen in den Mittel-----[317]

punkt des Forschungsinteresses zu rücken. Als Bildungsforschung gewandelt, ist dies nicht (mehr) möglich.

5. Schlussbetrachtung

Es wurde gezeigt, dass sich weder Erziehung noch Jugend auflösen und erziehungswissenschaftliche Jugendforschung einen elementaren Beitrag zur Erforschung, zum Verstehen der Zusammenhänge von Erziehung und Jugend liefern kann, wenn sie die Sache in den Mittelpunkt rückt und ihn rekonstruktionslogisch aufschließt. Die exemplarische Fallanalyse zeigte, wie sich die im Spannungsverhältnis von manifester und latenter Sinnebene konstituierende, sozialisatorische Bedeutung von Erziehungs-Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern entschlüsseln lassen und welche Mechanismen bzw. Strukturlogiken sie motivieren. Dies veranschaulichte zugleich das analytische Potenzial der rekonstruktiven Vorgehensweise. Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung kann nur dann kritisch sein, wenn sie ihre Kritik aus der Sachanalyse heraus begründet. Das wurde gezeigt, indem die Ergebnisse der Fallrekonstruktion in ein Verhältnis zu paradigmatischen Thesen gesetzt wurden, die im Zentrum der Debatten erziehungswissenschaftliche Jugendforschung stehen. Dabei wurde deutlich, dass erziehungswissenschaftliche Jugendforschung „Jugend und Erziehung“ aus dem Blick verloren hat; und dass Nebensächliches in den Mittelpunkt gerückt ist. Mit diesem Aufsatz lege ich eine Argumentation vor, „Jugend und Erziehung“ wieder in den Mittelpunkt zu rücken und plädiere dafür, dass dies am besten als *rekonstruktive* erziehungswissenschaftliche Jugendforschung gelingen könnte.

Literatur

- Berliner, D. C. (2002). Educational Research. The Hardest Science of All. *Educational Researcher* 31 No. 8, pp. 18–20.
- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig u.a.: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Ecarius, J. (2009). *Jugend und Familie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ecarius, J., & Eulenbach, M. (2012). *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.-----[318]
- Ittel, A., Merckens, H., & Stecher, L. (Hrsg.). (2011). *Jahrbuch Jugendforschung*. 11. Aufl., Wiesbaden: Springer.
- King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleeberg-Niepage, A., Perzy, A., Rademacher, S., & Tressat, M. (2018). Adaptation and Resistance in Adolescence: Two Case Studies of Teenagers Imagining Adulthood. *Annual Review of Critical Psychology* 14. <https://discourseunit.com/annual-review>
- Krüger, H.-H. (2012). Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung – qualitative Zugänge im Überblick und an einem Projektbeispiel. In Herausgeber: F. Ackermann, T. Ley, C. Machold, & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 81-96). Wiesbaden: Springer VS.

- Lohmann, I. (2002). Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Lüders, C. (1998). Ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Jugendforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, S. 300–306.
- Pfaff, N. (2015). Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung am Neubeginn? Aktuelle Gegenstandsfelder und Perspektiven in der Forschung zu Jugend. In S. Sandring, W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 35–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 58–153). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (S. 79–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (S. 69–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Rademacher, S. (2018). Erziehungswissenschaft als Bildungsforschung? Zwei Erklärungsversuche und eine programmatische Skizze zur empirischen Erforschung von Erziehungsphänomenen als Gegenvorschlag (in diesem Band).
- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007 i.d.F. vom 14.12.2017-----[319]